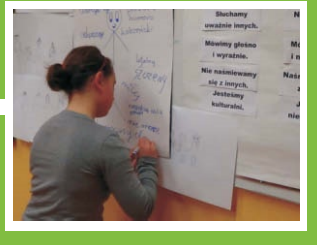
Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej

Tom 2



Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2013

Drugi tom *Profilaktyki logopedycznej w praktyce edukacyjnej* stanowi kontynuację rozważań teoretyków i praktyków na temat wdrażania profilaktyki logopedycznej w środowisku edukacyjnym. Zawiera teksty interesujące z punktu widzenia nowoczesnej profilaktyki i wczesnej interwencji, rozumianej jako szereg kompleksowych i interdyscyplinarnych działań na rzecz dzieci, młodzieży i dorosłych.

Z uwagi na obszerność zebranego w publikacji materiału przyjęto dwuczęściowy jej podział. W części pierwszej, teoretycznej, opisano zadania profilaktyki logopedycznej w aspekcie różnych dziedzin wiedzy – od spostrzeżeń językoznawców i logopedów, po cenną refleksję przedstawicieli środowiska teologicznego. W części drugiej zaprezentowano praktyczne strategie postępowania logopedycznego. Wśród opisów strategii profilaktycznych znalazły się także propozycje narzędzi wczesnej diagnozy oraz programów i planów działań wspierających prawidłowy rozwój oraz promujących optymalną komunikację międzyludzką.

Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej

Tom 2

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

NR 3103

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej

Tom 2

pod redakcją

Katarzyny Węsierskiej, Natalii Moćko

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Katowice 2013

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Redaktor serii: Językoznawstwo Polonistyczne
Bożena Witosz

Recenzent
Mirosław Michalik

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Spis treści

Logopedia i jej okolice (*Jacek Warchala*) 7

Wstęp (*Katarzyna Węsierska, Natalia Moćko*) 15

Część I

Teoretyczne podstawy profilaktyki logopedycznej

Bernadeta Niesporek-Szamburska
Jak dziecko poznaje język — od nabywania do kształcenia kompetencji językowej 23

Aldona Skudrzyk
Homo videns — nowe media a język młodego pokolenia 43

Ewa Gacka
Współpraca logopedy i nauczyciela w opiece nad dzieckiem z opóźnieniem rozwoju mowy 53

Joanna Skibska
Wieloaspektowość zmian w obszarze kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej 66

ks. Roman Buchta
Nauczyciel religii strażnikiem słowa mówionego 80

ks. Leszek Szewczyk
Co logopeda słyszy we współczesnych polskich kazaniach? Zadania logopedy w kształceniu kaznodziejów 92

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Część II

Praktyczne strategie i narzędzia profilaktyki logopedycznej

Danuta Pluta-Wojciechowska
Intensywność i jakość ekspresji werbalnej w przypadku zaburzeń o charakterze efektoralnym. Strategie pomocy 107

Iwona Michalak-Widera, Natalia Moćko
Profilaktyka logopedyczna elementem skutecznej diagnozy małego pacjenta 134

Joanna Trzaskalik
Kompetencje logopedyczne nauczyciela przedszkola 150

Irena Polewczyk
Percepcja słuchowa — przedmiot badań i narzędzia diagnozy 161

Katarzyna Węsierska, Barbara Jeziorczak, Anna Chrostek
Profilaktyka i wczesna interwencja w jąkaniu u małych dzieci 187

Danuta Krzyżyk
Rozwój umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową — ćwiczenia wspomagające kształcenie kompetencji językowo-komunikacyjnej . . 213

Łucja Skrzypiec, Bogumiła Wilk
Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET) i plany działań wspierających (PDW) dla dzieci z zaburzeniami mowy w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym 229

Marianna Głębocka-Czarniecka
Dziecko z afazją w szkole 250

Zofia Domaradzka-Grochowalska, Monika Zielińska-Miętkiewicz
Zasoby i narzędzia on-line w profilaktyce logopedycznej 261

Noty o Autorach 279

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Logopedia i jej okolice

Oddawany do rąk Czytelników nowy tom *Profilaktyki logopedycznej w praktyce edukacyjnej* skłania do przemyśleń nad logopedią jako dziedziną wiedzy, systematycznym poszerzaniem się zainteresowań badawczych logopedów, pogłębianiem się refleksji teoretycznej i nieuniknionej penetracji przez badaczy teoretyków coraz to nowych dziedzin „okołologopedycznych", wpływających na nowoczesne pojmowanie pragmatyki mówienia. Powinno to mieć swoje konsekwencje także w praktyce gabinetów logopedycznych, w coraz lepszym rozumieniu mechaniki artykulacji mowy, ale też procesów komunikacji w ogóle.

Logopedia należy do nauk zajmujących się komunikowaniem. Choć w zasadzie takie jej określenie wymagałoby jednak pewnych uściśleń, ponieważ logopedia nie powinna być przecież traktowana i rozumiana zbyt szeroko, jako nauka o komunikowaniu w ogóle. **Przedmiotem logopedii jest raczej praktyka mówienia**, co obejmuje przede wszystkim sprawność artykulacyjną nadawcy, jego umiejętność skonstruowania i przekazania właściwego komunikatu do odbiorcy tak, aby komunikat dotarł w niezmienionej i zrozumiałej postaci. Nie jest to zainteresowanie szeroko rozumianym procesem komunikowania, np. mechanizmami wymian dialogowych, zagadnieniami prawdy i manipulacji, problemami stylu i relacji synonimicznych, by wymienić tylko kilka zagadnień, które raczej nie wejdą w orbitę zainteresowań bezpośrednich logopedii. Mamy na myśli w gruncie rzeczy te zagadnienia, które traktujemy zwykle jako **bariery pojawiające się podczas mówienia** i uniemożliwiające bądź jedynie utrudniające proces nawiązywania kontaktu i porozumiewania się, czyli emitowania komunikatu oraz jego rozumienia i akceptacji. Logopeda interweniuje nie wtedy, gdy ktoś ma problemy z doborem właściwego stylu do danej sytu-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

acji mówienia, ale wtedy, gdy bariery w porozumieniu wynikają z naturalnego, biologicznego i niekoniecznie kulturowego powodu. Tak rozumiany przedmiot badań ukazuje prymarny zakres dziedziny badającej patologie mowy, co bliskie jest naukom medycznym i obejmuje problemy leczenia, ale też zapobiegania i korygowania wad ujawniających się tu zarówno na początkowym poziomie akwizycji języka, jak i w wieku późnym, gdy pojawiają się na przykład konsekwencje przebytych chorób lub urazów.

Logopedia wyrasta z obserwacji wad wymowy, które wynikają z patologii narządów artykulacji dźwiękowej oraz związanych z tym patologii narządów słuchu. Stąd blisko jej do takich działów medycyny, jak neuropsychologia (pozwalająca zrozumieć procesy mowy jako efekt procesów funkcjonowania mózgu), foniatria (diagnozująca problemy funkcjonowania narządów mowy i słuchu), audiologia (zajmująca się już szczegółowo aparatem słuchowym i jego dysfunkcją) czy ortodoncja (badająca i usuwająca wady zgryzu wpływające na fonetyczną stronę realizacji językowych). W tym obszarze mieszczą się także wszelkie aspekty związane z dysfunkcjami mowy i słuchu, wreszcie z utratą sprawności w zakresie mówienia, słyszenia, a także widzenia, które warunkuje w znacznym stopniu możliwość porozumiewania się. Poważne upośledzenia, wrodzone lub pourazowe, wpływają na proces komunikacji i często go po prostu uniemożliwiają. W związku z tym usuwanie lub przynajmniej minimalizowanie ich skutków — na przykład po wykonanych zabiegach chirurgicznych czy przebytych urazach i chorobach — oraz wszelkie działania profilaktyczne związane z minimalizowaniem dysfunkcji mowy są podstawowym terenem działania logopedów.

Ale logopedia dziś, jak wynika z licznych (coraz liczniejszych ze względu na spory poziom zainteresowania zagadnieniami mowy) publikacji, zwraca się z zainteresowaniem ku holistycznemu stanowisku, które nie tylko ukazuje akt mowy jako akt mówienia *sensu stricto*, jako akt artykulacji, ale pragnie uwzględnić wszystko, co akt mówienia otacza i warunkuje. Stąd zainteresowanie aspektem społecznym mówienia. Patologia mowy w jej aspekcie społecznym wpływa na dwa procesy: kształtowanie interakcyjnych zdolności do porozumienia i kształtowanie tożsamości samego mówiącego, dla którego dysfunkcje trwałe mogą byś poważnym problemem socjalizacji w grupie. Dotyczy to zwłaszcza młodych ludzi, dla których procesy socjalizacji są, by tak rzec, uchwytne *in statu nascendi*, trwają jako realny i obserwowalny proces kształtowania osobowości. Zaburzenia mowy, np. uświadomiona niepłynność mowy, jąkanie, mogą prowadzić do trwałych problemów natury psychicznej, barier, które pojawiają się wraz z wchodzeniem w środowisko rówieśnicze; są to procesy zamykania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

się na otoczenie, procesy destrukcyjne kształtującej się dopiero osobowości, stany niepewności, poczucie własnej niższości, lęk przed śmiesznością itd. To wszystko może w końcu prowadzić do kompensacyjnych zachowań agresywnych wobec otoczenia. Przedstawione zagadnienia musi wziąć pod uwagę nowocześnie rozumiana logopedia w ścisłym związku z pedagogiką, dla której procesy socjalizacji powinny być także pogłębione refleksją językową. Tutaj perspektywa wyznaczona przez badania Basila Bernsteina i jego koncepcja dwóch kodów: rozwiniętego i ograniczonego może odpowiedzieć nam na pytania o problemy dotyczące kultury języka (także ortofonii) oraz problemy związane z akwizycją systemu i kompetencją językowo-komunikacyjną jako zdolnością do przekazywania właściwie skonstruowanych znaczeń, ujmowania ich w zrozumiałej postaci, dopasowywania ich do percepcji odbiorcy i właściwej sytuacji, w której akt mowy powstaje. Prowadzi to do pilniejszego zainteresowania się relacjami, jakie powstają w procesie komunikowania między jednostką a otaczającym ją środowiskiem społecznym. Akcentowane są tu i analizowane przede wszystkim jednak dewiacyjne aspekty nieprzystosowania się do pełnienia roli nadawcy w jakimkolwiek aspekcie — semantycznym, fonetyczno-artykulacyjnym, ale też społecznym i psychologicznym, wszelkie przejawy odstępstwa od zaakceptowanych przez psychologię czy językoznawstwo norm poprawnościowych.

W tym obszarze występuje od zawsze bardzo ścisły związek logopedii z językoznawstwem, zwłaszcza tam, gdzie analizie poddany jest system fonologiczny języka i jego fonetyczne realizacje. Ważne jest bowiem ustalenie norm wymowy polskiej i zakreślenie granic wymowy poprawnej czy niepoprawnej, ale akceptowalnej w związku z założeniem kontekstualizacji mowy i jej sytuacyjnego aspektu. Wiadomo przy tym, że mamy kilka norm wymowy uzależnionych od sytuacji występowania aktu mowy. Sięgając do klasycznej już dziś koncepcji socjolingwistycznej Władysława Lubasia, każdy użytkownik języka realizuje akty mowy w trzech typach kontaktu: w kontakcie ogólnym, lokalnym i indywidualnym. To warunkuje, upraszczając niewątpliwie zagadnienie, przynajmniej trzy typy wymowy i trzy normy: wzorcową — ogólną, pośrednią, związaną z tzw. kontaktem lokalnym, i indywidualną, związaną z realizacjami potocznymi języka. W tej trzeciej spotkamy najwięcej odstępstw od przyjętej normy ogólnej, wzorcowej, ale też tu możemy śledzić granicę między starannością czy niestarannością wymowy a jej patologią. Na przykład proces jąkania się występuje w mowie potocznej jako dopuszczalna tendencja wynikająca z procesów żywej mowy, procesów zastanawiania się, pauzowania wypełnionego czy wprowadzania naturalnych parodźwięków dźwięków towa-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

rzyszących niepłynnej mowie potocznej. Dlatego należy ustalić, gdzie są granice niepłynności naturalnej i niepłynności wskazującej na dysfunkcję mowy i jej patologię, co prowadzi do przyjęcia, uwzględniającego sytuacyjność aktu mowy, ogólnych zasad prototypowości i poprawności realizacji na płaszczyźnie fonetycznej. Ale też prowadzi do koniecznej modyfikacji rozumienia prototypowości, która powinna być traktowana nie statycznie i normatywnie, lecz dynamicznie i zmiennie.

Zmienność uzależniona jest od warunków zewnętrznych względem języka. Stąd widoczne zainteresowanie logopedów ustaleniami socjolingwistyki jako części językoznawstwa pragmatycznego i świadomość konieczności włączenia jej osiągnięć do teorii niepłynności czy poprawności mówienia. Prowadzi to do uwzględniania nie tyle autonomicznych wymogów systemu, ile nieautonomicznego podejścia do mówienia w określonej sytuacji, czyli mówienia dopasowującego się do kontekstu sytuacyjnego — lub szerzej: kulturowego — komunikacji. Mówimy bowiem tak, jak tego wymaga od nas sytuacja, w której się znajdujemy. A zatem mówimy inaczej, gdy realizujemy akty mowy w sytuacji oficjalnej, np. przed kamerami telewizji, a inaczej w sytuacji domowej, gdy odbiorcami są ludzie najbliższego kontaktu. Wszystkie poziomy języka, od fonetycznego do składniowego, podporządkowane są naszym przewidywaniom co do typu fonetyki ujawnianej przez uczestników aktu mowy, ich wiedzy aktualnej o świecie i wiedzy interaktywnej, tzn. takiej, która potrzebna jest do osiągnięcia porozumienia także w kwestii tematu, który jest poruszany i znany/nieznany rozmówcom. W każdej z tych sytuacji i w każdym otoczeniu realizujemy taki typ języka i taki typ fonetyki, jaki jest nam aktualnie potrzebny. I logopedzi praktycy powinni ten stan rzeczy zaakceptować jako faktyczny stan mówienia. Musi to prowadzić do wyjątkowo elastycznego podejścia do pojęcia normy, standardu, płynności mowy i jej poprawności.

Pokażmy to na przykładzie możliwych realizacji fonetycznych słowa ortograficznie zapisanego jako *trzeba* (np. w wyrażeniu: *trzeba iść do sklepu, żeby kupić chleb i bułki*). W kontakcie ogólnym (w sytuacjach oficjalnych) realizacja może uwzględnić dwa warianty: z dziąsłowym *t* lub z upodobnionym do szeregu dziąsłowych *čš* (‘*čšeba*’); obie realizacje powinny być traktowane jako poprawne, choć realizacja z dziąsłowym a nie zębowym *t* będzie traktowana jako najbardziej poprawna, z górnego rejestru, natomiast z szeregiem dziąsłowych *čš* — jako naturalna i dopuszczalna; w kontakcie lokalnym realizacja *čš* (*čšeba*) będzie najbardziej poprawna, ale realizacja uproszczona i zredukowana z jedną głoską dziąsłową *č* (*čeba*) — dopuszczalna; w kontakcie indywidualnym realizacja z *č* (*čeba*) będzie najbardziej poprawna w tym typie wymowy, a realizacja *čea* — dopuszczalna. Rea-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

lizacja najbardziej zredukowana *ča* będzie traktowana jako niestaranna, choć akceptowana w tym typie kontaktu (typie realizacji fonetycznej), ale należąca do tzw. dolnego rejestru (szybkie, niestaranne mówienie z osobami najbliższego otoczenia, o równym statusie społecznym). Wszystkie te realizacje nie odbiegają od założonych i akceptowanych społecznie norm realizacji fonetycznej w poszczególnych sytuacjach mówienia i mieszczą się w granicach dopuszczalności, co warunkuje wzajemna akceptacja przez uczestników aktu mowy. Ustalenie prototypowości musi także uwzględniać labilność normy i czynnik naturalności mówienia w zmiennej sytuacji jego realizowania. Taka realizacja warunkowana jest procesem akwizycji języka i — szerzej — procesem socjalizacji człowieka. Sprowadzając rzecz do zagadnień fonetyki, można ująć go jako nabywanie sprawności w odbiorze „kodu zredukowanego" (przypomnijmy tu termin Romana Jakobsona). Socjalizacja właściwa polega na budowaniu umiejętności labilnego traktowania wymowy i nabywania sprawności w szerokim spektrum fonetycznym: od kodu pełnego do kodu zredukowanego. Problem pojawia się jedynie wówczas, gdy redukcje przekroczą próg funkcjonalności, np. gdy mówimy z pełnymi ustami, a redukowanie fonemów posunie się tak daleko, że przestajemy być rozumiani. Także wówczas, gdy zmiany, redukcje i naruszenia wynikają z braku możliwości realizacji w związku z uwarunkowaniami somatycznymi aparatu mowy, czego naturalną konsekwencją jest nieumiejętność „powrotu do kodu rozwiniętego" (np. fonetycznie). Tutaj wyznaczona jest granica, gdzie językoznawstwo staje się jedynie koniecznym tłem dla logopedii.

Socjolingwistyka zajmuje się naturalną niepłynnością mowy i jej funkcjonalnym aspektem w tworzeniu „naturalnych" pauz wypełnionych, co daje odbiorcy i nadawcy możliwość zastanowienia się i paradoksalnie ułatwia, a nie utrudnia mówienie i rozumienie. Każdy zauważy, że jeśli mówca czyta swoje wystąpienie, to uzyskuje znaczną płynności mówienia, ale traci na stopniu percepcji: słuchacze, jeśli czegoś nie dosłyszeli, nie mogą w zasadzie powtórzyć sobie tego fragmentu (jak w przypadku czytania) i często mają problemy z uchwyceniem całości, często też walczą ze zwykłym znużeniem, wynikającym np. z monotonii czytania. Jeśli jednak prelegent wygłasza swoje wystąpienie, nie może uniknąć właśnie tego, co wspomaga percepcję: pauz wypełnionych, powtórzeń utrwalających, prostoty składni, ułatwiających nam śledzenie wywodu, oraz modulacji głosu, co z kolei wzmaga specyficzne napięcie emocjonalne ułatwiające walkę ze znużeniem. Tu jest linia graniczna między tym, co socjolingwistyka uznaje za normalne i obserwuje jako proces dopasowywania się do konsytuacji, a tym, co już nie jest akceptowalne, co zaburza i odchodzi od

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

naturalności mowy w kierunku jej patologii. Wiedza związana z osiągnięciami socjolingwistyki pozwala na uniknięcie przez logopedów błędu ekstrapolacji kompetencji językowej (kompetencji systemowej, wynikającej z akwizycji systemu gramatycznego), na teren kompetencji komunikacyjnej umożliwiającej realizacje systemowe w żywej mowie i rewizji dotychczasowego, często zbyt sztywnego, pojmowania prototypowości, standardu, normy i błędu.

Można zatem powiedzieć, że logopedia, wykorzystując ustalenia socjolingwistyki, penetruje teren, na który tamta już nie wkracza; to nie jest zatem tak, że logopedia anektuje socjolingwistykę czy dialektologię lub odwrotnie, ale racja bytu socjolingwistyki jako dziedziny opisowej kończy się tam, gdzie zaczyna się racja bytu logopedii jako dziedziny eksperymentalnej. Podobnie zresztą jak językoznawstwo normatywne, które ustala zasady i normy poprawności; zakłada granice kompetencji językowej i komunikacyjnej, zakreślając to pole, które penetruje logopedia, idąca tam, gdzie następuje załamanie normy przyjętej dla danego typu wymowy, diagnozuje przyczyny, wyznacza środki zaradcze, określa zakres dysfunkcji i jej naturę. Wydaje się, że tak należy rozumieć logopedię: jako dziedzinę „pomiędzy": tam, gdzie kończą się kompetencje językoznawcy, zaczynają się kompetencje logopedy, i tam, gdzie kończą się kompetencje chirurga czy neurologa, zaczynają kompetencje logopedy itd.

Oczywista, ale zarazem nie do końca chyba uświadamiana przez logopedów jest konieczność sięgnięcia podczas kontaktu terapeuty z pacjentem do tej dziedziny językoznawstwa, która analizuje różnice dialektyczne i wpływ fonetyki regionalnej na kształt systemu fonetycznego dziecka. Ani pacjenci, ani tym bardziej logopedzi nie działają bowiem w próżni laboratoryjnie ustalonych norm językowych. Pokazuje to choćby teren Śląska, gdzie wpływ realizacji gwarowych jest bardzo silny, związany z kulturą regionu i poczuciem tożsamości jego mieszkańców. Dialektologia wzbogacona o wiedzę socjolingwistyczną pozwala zrozumieć procesy związane z różnicami systemowymi lub raczej subsystemowymi; pacjenci władający tylko gwarą mogą mieć zwykłe problemy z wykonaniem poleceń terapeuty zazwyczaj mówiącego odmianą ogólną języka; trudności wynikają często z niezrozumienia lub niewłaściwego opanowania słownictwa ogólnego, nieumiejętności realizacji fonetycznej np. głosek jasnych w określonych kontekstach — a zatem problemy związane z pochyleniami, ale też z mazurzeniem, artykulacją głosek nosowych, synchroniczną i asynchroniczną nosowością. To mogą być naturalne, zwykle nieuświadamiane bariery w użyciu kodu językowego. Dodajmy — nieuświadamiane ani przez pacjenta, ani przez logopedę, który nie zawsze ma wiedzę, jak głę-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

boko sięgają różnice dialektyczne i jaki jest ich wpływ na przebieg procesu komunikacji.

Trzeba także wziąć pod uwagę jeszcze jeden aspekt: pacjentem zazwyczaj jest dziecko, trzeba zatem uwzględnić różnicę wiedzy, sposób formułowania myśli i asymetrię statusów, która pociąga za sobą odpowiedni wybór stylistyczny i dobór właściwych narzędzi perswazyjnych. Do pacjenta po prostu trzeba dotrzeć z przekazem, z właściwie sformułowanym poleceniem, ale też nakłonić go do współpracy, przekonać do działania, do podjęcia współpracy z terapeutą. Nasuwa się pytanie o model relacji między logopedą i pacjentem, dzieckiem i dorosłym: czy ma to być relacja oparta na autorytecie czy na partnerstwie z pacjentem, a może na swoistej i dobrze retorycznie przygotowanej grze między językową rolą eksperta a językową rolą partnera? W tym miejscu logopedia styka się z retoryką i pedagogiką.

Dziś coraz częściej porozumiewanie się oceniane jest z punktu widzenia funkcjonalnego — najważniejsze jest samo porozumiewanie się, mniej ważna jest jego jakość i estetyka. Taki typ porozumienia w zasadzie podtrzymuje Internet, w którym chodzi o nawiązanie kontaktu, a jego jakość, rozumiana w kategoriach stylu, formy, ortografii, jest na dalszym planie. W takiej sytuacji logopedia wydaje się dziedziną, która broni kształtu naszego mówienia, jego piękna i kultury. Jest dziedziną, która uświadamia nam, że to, „jak" mówimy, jest równie ważne, jak i to, „co" mówimy.

Jacek Warchala

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Wstęp

> W przeszłości logopedzi zajmowali się przede wszystkim profilaktyką trzeciorzędową. W ostatnich latach jednak działania z zakresu profilaktyki pierwotnej i wtórnej stanowią coraz większą część ich oddziaływań podejmowanych w ramach multidyscyplinarnej pracy zespołowej.
>
> CPLOL[1]

Profilaktyka czy leczenie — terapia? Działanie w zespole lub w pojedynkę? Te pytania wciąż powracają, pomimo że coraz powszechniej słyszy się postulaty: *Podejmuj działania profilaktyczne! Wdrażaj profilaktykę na wszystkich jej poziomach!* Profilaktyka rozumiana szeroko — tak jak została zdefiniowana dla medycyny przez Światową Organizację Zdrowia — to działania prewencyjne przebiegające na trzech poziomach: pierwotnym — pierwszorzędowym (działania najszersze, uprzedzające wystąpienie zaburzeń czy chorób), wtórnym — drugorzędowym (wczesna identyfikacja problemu umożliwiająca wczesną interwencję) i trzeciorzędowym (zapobieganie dalszym negatywnym skutkom występujących już chorób czy zaburzeń). Wpływy medycyny związane z pojmowaniem działań pro-

[1] *Speech and language therapists / logopedists have, in their history, most commonly provided tertiary prevention. In recent years practice of primary and secondary prevention has become an increasing part of the work of the profession, as has multidisciplinary teamworking.* Źródło: "Guidelines for Prevention in Speech and Language Therapy", Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne / Standing Liaison Committee of E.U. Speech and Language Therapists and Logopedists (tłum. — K.W.); więcej na temat profilaktyki logopedycznej zob.: www.cplol.eu/eng oraz: K. Węsierska (2012: 25—47).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

filaktycznych przeniknęły już zarówno do pedagogiki, edukacji, jak i do logopedii. Profilaktyka traktowana jest jako najlepsza inwestycja w przyszłość. Należy mieć to na uwadze, gdy działania profilaktyczne odnoszą się do jednostek przejawiających znaczny potencjał rozwojowy — do dzieci i młodzieży. Siła oddziaływania prewencji logopedycznej jest wówczas ogromna, może znacząco wpływać na przebieg kariery szkolnej, a później zawodowej, może mieć decydujący wpływ na jakość życia wielu młodych ludzi. Warto też zwrócić uwagę na to, że praca zespołowa, podejmowana w ramach multidyscyplinarnej współpracy specjalistów różnych działów nauki, oddziałująca na dzieci i młodzież najpełniej, bo w każdej dziedzinie życia, jest idealnym rozwiązaniem z punktu widzenia osób wdrażających założenia profilaktyki. To profilaktyka nowoczesna — rozumiana jako oddziaływania kompleksowe.

Logopedia jest nauką interdyscyplinarną. Warto jednak zastanowić się nad tym, co oznacza interdyscyplinarność w odniesieniu do profilaktyki logopedycznej, czyli działań prowadzonych przez logopedów, a także przedstawicieli innych środowisk zawodowych, również naukowych, w celu przeciwdziałania zaburzeniom mowy i wszelkim utrudnieniom w komunikacji międzyludzkiej? Praktyka edukacyjna pokazuje, że spojrzenie nauczycieli, psychologów, pedagogów, logopedów oraz innych specjalistów na co dzień mających do czynienia z dziećmi i młodzieżą — choć czasem odmiennie ukierunkowane — ma jednak liczne punkty wspólne, przede wszystkim zaś zmierza do promowania prawidłowego, harmonijnego rozwoju językowego oraz udzielania pomocy tam, gdzie pojawiają się zakłócenia czy zaburzenia tego procesu. Interdyscyplinarność logopedii wpływa też na konsolidację środowisk naukowych, a w efekcie na możliwość wielopłaszczyznowego spojrzenia na zagadnienia związane z prewencją zaburzeń i zakłóceń w komunikacji językowej.

We współczesnej logopedii, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej, niezwykle ważne jest nieustanne poszerzanie zasobu wiedzy, także o nowości w dziedzinie działań profilaktycznych. Uczestnictwo w wydarzeniach logopedycznych i systematyzacja pozyskiwanej wiedzy w postaci monografii naukowych to działania niezbędne, przydatne nie tylko środowiskom naukowym, ale i logopedom praktykom. Skuteczna profilaktyka wymaga bowiem nie tylko praktycznego stosowania strategii działań prewencyjnych, ale przede wszystkim rzetelnych opracowań będących kompilacją poglądów naukowców różnych specjalności, prezentujących doniesienia z najnowszych badań w tej dziedzinie.

Zainteresowanie Czytelników pierwszym tomem *Profilaktyki logopedycznej w praktyce edukacyjnej* dowodzi, że tego typu publikacje, ukazu-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

jące zarówno teoretyczne, jak i praktyczne aspekty działań zapobiegawczych i zmierzających do przeciwdziałania zaburzeniom w komunikacji, znajdują coraz szersze grono entuzjastów. Inspiracją do przygotowania drugiego tomu monografii naukowej *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej* było niezwykle owocne spotkanie teoretyków i praktyków w ramach II edycji konferencji pod tym samym tytułem, która odbyła się na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w kwietniu 2012 roku. Konferencja i towarzyszące jej dyskusje specjalistów, nie tylko z zakresu logopedii, ale także w dziedzinie językoznawstwa, dydaktyki nauczania języka polskiego oraz z zakresu teologii — pozwoliły na wykrystalizowanie tez, które znalazły odbicie w poszczególnych rozdziałach tej monografii. Niniejsza publikacja pozwoliła na zaprezentowanie spojrzenia autorytetów naukowych różnych dziedzin na obszerny dział polskiej i zagranicznej logopedii — oddziaływania profilaktyczne w odniesieniu do edukacji dzieci, młodzieży i osób dorosłych.

Prezentowane w tomie artykuły zostały ujęte w dwie części: część teoretyczną, opisującą zagadnienie profilaktyki logopedycznej w edukacji z punktu widzenia różnych środowisk naukowych, i część praktyczną, ujmującą działania profilaktyczne podejmowane w ramach współpracy logopedów i nauczycieli praktyków. Kolejne teksty mają na celu wprowadzenie Czytelnika w świat mowy dziecka (i poznawania przez nie systemu językowego), nie tylko z logopedycznego punktu widzenia, z uwzględnieniem zarówno zagrożeń płynących m.in. ze stosowania przez dzieci języka nieodpowiedniego dla danej sytuacji komunikacyjnej, jak i z możliwości poprawy sytuacji dzięki stosowaniu odpowiednich ćwiczeń dla dzieci z grupy ryzyka i dzieci dotkniętych zaburzeniami mowy, stosowanych przez logopedów, ale także nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych w ich praktyce edukacyjnej.

Kilka kwestii profilaktycznych stanowi priorytet w upowszechnianiu wiedzy niezbędnej w środowisku edukacyjnym. Niezwykle interesująco w nurt rozważań profilaktycznych wprowadza tekst dotyczący kultury wypowiedzi młodych ludzi. To zagadnienie szerzej traktuje Aldona Skudrzyk w tekście *„Homo videns" — nowe media a język młodego pokolenia*. Podstawowych wiadomości dotyczących procesu nabywania mowy przez dziecko i kształtowania kompetencji komunikacyjnej warto szukać w artykule Bernadety Niesporek-Szamburskiej *Jak dziecko poznaje język — od nabywania do kształcenia kompetencji językowej*. O etiologii i patologii zaburzeń mowy Czytelnik znajdzie informacje w tekstach: *Intensywność i jakość ekspresji werbalnej w przypadku zaburzeń o charakterze efektoralnym. Strategie pomocy* Danuty Pluty-Wojciechowskiej oraz *Dziecko z afazją*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

w szkole Marianny Głębockiej-Czarnieckiej. Wiele cennych informacji o potrzebie doskonalenia umiejętności z zakresu profilaktyki logopedycznej przedstawicieli stanu kapłańskiego i katechetów zawiera tekst *Co logopeda słyszy we współczesnych polskich kazaniach? Zadania logopedy w kształceniu kaznodziejów* ks. Leszka Szewczyka oraz materiał *Nauczyciel religii strażnikiem słowa mówionego* przygotowany przez ks. Romana Buchtę.

Na temat zakłóceń, które mogą nastąpić w czasie rozwoju językowego dziecka, a także na temat możliwości pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych pisze w szkicu *Rozwój umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową — ćwiczenia wspomagające kształcenie kompetencji językowo-komunikacyjnej* Danuta Krzyżyk, a w artykule *Wieloaspektowość zmian w obszarze kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej* Joanna Skibska. Przykłady wykorzystania zasobów internetowych w terapii dziecka z wadą wymowy opisują Zofia Domaradzka-Grochowalska i Monika Zielińska-Miętkiewicz w tekście *Zasoby i narzędzia on-line w profilaktyce logopedycznej*.

Ogromne znaczenie dla skutecznego zapobiegania zaburzeniom mowy ma wczesna identyfikacja osób z grupy ryzyka wystąpienia zaburzeń mowy oraz podejmowanie wczesnej interwencji logopedycznej. Ten problem na przykładzie jąkania wczesnodziecięcego szeroko omawiają Katarzyna Węsierska, Barbara Jeziorczak i Anna Chrostek w artykule *Profilaktyka i wczesna interwencja w jąkaniu u małych dzieci*. Potrzebie wczesnej diagnozy, w którą w ramach profilaktyki może włączyć się poza logopedą również nauczyciel, poświęcony jest tekst Iwony Michalak-Widery i Natalii Moćko *Profilaktyka logopedyczna elementem skutecznej diagnozy małego pacjenta*.

Zagadnienie percepcji słuchowej i potrzeby wczesnej interwencji w kwestii jej stymulowania w ramach działań profilaktycznych podejmuje Irena Polewczyk w szkicu *Percepcja słuchowa — przedmiot badań i narzędzia diagnozy*.

Ważnym elementem działań zapobiegawczych w logopedii jest modyfikowanie warunków otoczenia, czyli takie przekształcanie środowiska edukacyjnego, by było dla dziecka, ucznia z zaburzeniem mowy jak najbardziej sprzyjające. Ta forma trzeciorzędowej profilaktyki logopedycznej nie jest możliwa bez świadomego udziału nauczycieli. Temu zagadnieniu wiele miejsca poświęcono w tekstach *Współpraca logopedy i nauczyciela w opiece nad dzieckiem z opóźnieniem rozwoju mowy* Ewy Gackiej, *Kompetencje logopedyczne nauczyciela przedszkola* Joanny Trzaskalik, *Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET) i plany działań wspierających (PDW) dla dzieci z zaburzeniami mowy w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* Łucji Skrzypiec i Bogumiły Wilk.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Otoczenie odgrywa kluczową rolę w procesie nabywania i rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Przez otoczenie rozumieć należy specjalistów różnych środowisk naukowych, których współpraca stanowi klucz do sukcesu we wdrażaniu profilaktyki logopedycznej w praktyce edukacyjnej. Może też w sposób znaczący przyczynić się do zapobiegania ewentualnym zaburzeniom mowy, a przede wszystkim — gdy to niezbędne — środowisko może skutecznie wspierać terapię logopedyczną. By tak się jednak działo, potrzebna jest wiedza, kompetencje i doświadczenie, potrzebne są jasne zasady współpracy i wypracowane standardy działania. W przekonaniu redaktorek tomu, mających nadzieję, że wyrażają opinię Autorów, których prace znalazły się w tej monografii, na pytanie: *Co jest skuteczniejsze, co należy wybierać: terapię czy zapobieganie?* należy udzielić odpowiedzi: *Gdy tylko jest to możliwe, należy podejmować działania profilaktyczne.* Wdrażanie szeroko zakrojonych (zarówno pierwotnych, wtórnych, jak i trzeciorzędowych), skutecznych działań profilaktycznych w praktyce edukacyjnej nie jest możliwe w wykonaniu samych logopedów, musi odbywać się we współpracy ze wszystkimi specjalistami, którzy zajmują się edukacją dzieci i młodzieży. Skutecznie wdrażać profilaktykę logopedyczną w praktyce edukacyjnej to — przez szeroką pedagogizację — uprzedzać występowanie zaburzeń w komunikacji językowej (profilaktyka pierwotna), dzięki przesiewom mowy odpowiednio wcześnie wykrywać dzieci z grupy ryzyka (profilaktyka wtórna) i niwelować negatywne skutki występujących już problemów w komunikowaniu się. Aby takie wszechstronne oddziaływania były możliwe — potrzebne jest upowszechnianie rzetelnej wiedzy o problemach związanych z profilaktyką logopedyczną. Taki właśnie cel przyświecał Autorom niniejszej monografii.

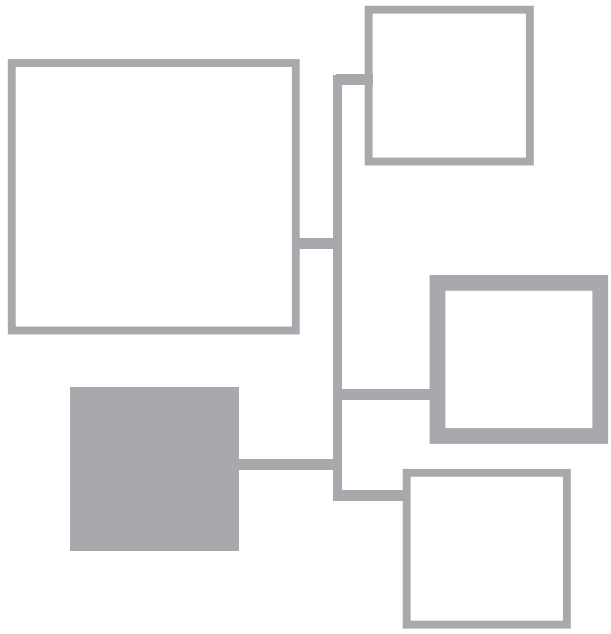
Katarzyna Węsierska, Natalia Moćko

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Część I

Teoretyczne podstawy profilaktyki logopedycznej



Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Jak dziecko poznaje język — od nabywania do kształcenia kompetencji językowej

Wprowadzenie

Jednym z najbardziej fascynujących zjawisk rozwoju człowieka jest opanowanie języka przez dziecko (Zimbardo, Ruch, 1994; Vasta, Haith, Miller, 1995; Turner, Helms, 1999). Umiejętnośc ta staje się punktem zwrotnym w rozwoju: w okresie nabywania coraz większej i pełniejszej sprawności w posługiwaniu się językiem dziecko przechodzi od zdobywania wiedzy za pomocą doświadczeń czysto sensorycznych i motorycznych do operacji na symbolach. Zaczyna się uczyć nie tylko przez własne doświadczenie, ale także za pomocą języka (Piaget, 1977; Filipiak, 2002). Procesu opanowywania języka nie można wyjaśnić na podstawie jednej z wielu znanych teorii[1]. W jego toku biorą udział w równym stopniu mechanizmy wrodzone, słyszany przez dziecko materiał językowy oraz kontekst sytuacyjny, społeczny.

[1] Podstawowe teorie to: behawioralna (według której warunkiem opanowania języka jest stała obserwacja zdarzeń w świecie zewnętrznym — Skinner, za Turner, Helms, 1999: 184), biologiczna (podkreślająca rolę struktur wrodzonych i biologicznych warunków nabywania języka — Chomsky, 1977; Lenneberg, 1980) i społeczno-pragmatyczna (której twórcy zwracają uwagę na to, jaki wpływ na opanowanie języka mają interakcje społeczne — Bruner, 1980; Schaffer, 1995; Tomasello, 2002).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Kompetencja językowa

Wygodnym pojęciem, które stworzyli natywiści do określania zdolności językowych, jest *kompetencja językowa*. To termin wprowadzony w latach 60. ubiegłego wieku przez Noama Chomsky'ego w odniesieniu do ludzkiej zdolności zinternalizowania reguł danego języka (uwewnętrzniania gramatyki). Inaczej mówiąc, zdolności do produkowania i rozumienia wypowiedzi w danym języku — wrodzonej, a nie w pełni uświadomionej (Kurcz, 2005). Pojęcie to zostało krytycznie zinterpretowane i uzupełnione określeniem *kompetencja komunikacyjna*, czyli umiejętność posługiwania się tą zdolnością odpowiednio do sytuacji i innych uczestników interakcji komunikacyjnej (Hymes, 1980; Grabias, 1994).

Dziś pojęcie to — ciągle na nowo dyskutowane i reinterpretowane — nazywane także „wiedzą językową", używane jest „w odniesieniu do łącznej umiejętności posługiwania się językiem, tzn. do zdolności rozumienia i tworzenia zdań w danym języku (kompetencja ściśle językowa, potencjał systemowy) oraz do posługiwania się tą zdolnością" w interakcjach społecznych (kompetencja komunikacyjna lub pragmatyczna) (Kurcz, 2005: 100)[2].

Czynniki kontekstowe

Wrodzona kompetencja językowa dziecka kształtuje się pod wpływem określonych czynników kontekstowych. Rozwój jego języka należy zatem rozpatrywać w kontekście społecznych użyć, społecznego uczenia się. Przyswajanie lub/i uczenie się języka nie stanowi wszak jednego ciągłego procesu, to nie tylko celowe działanie szkolne, które ma za zadanie doskonalenie sprawności językowej: odbiorczej i nadawczej, ale także rzadziej uświadamiane z tymi samymi celami nabywanie języka w rodzinie i w środowisku rówieśniczym. Przyswajanie i kształcenie języka pierwszego odbywa się bowiem przynajmniej w trzech środowiskach zewnętrznych: **rodzinie, środowisku rówieśniczym** oraz **instytucjonalnym** (w szkole), przebiegając na zmianę w sposób:

[2] Szersze rozumienie kompetencji — jako rozwijającego się języka dziecka i jego systemu komunikowania się — można znaleźć w literaturze psychologicznej (por. Fontana, 1998).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

a) niezorganizowany, bez celowego udziału osób, które systematycznie wpływałyby na osiągnięcie znajomości języka,
b) sformalizowany — z doprecyzowanym zachowaniem końcowym i zaplanowanymi etapami szkolenia (por. Ingram, 1983: 209; Kawka, 1999)[3].

Przyjmuje się, że dziecko wyposażone w nieuszkodzone systemy fizjologiczne, przebywając w środowisku, które w wystarczającym stopniu zaspokaja jego potrzeby fizyczne i osobiste, przyswaja podstawowe elementy i wzorce językowe, podobnie jak uczy się chodzić i bawić przedmiotami. Obserwuje, naśladuje model i samo próbuje swoich sił. Współczesne badania nad rozwojem języka dziecka preferują podejście komunikacyjne, a w jego obrębie perspektywę interakcyjną (tzw. interakcyjną intencjonalność). Wewnętrznemu mechanizmowi przyswajania języka (LAD) przeciwstawia się system przyswajania języka przez socjalizację (LASS). „Dziecko, które zaczyna używać języka, jest silnie nastawione na wykonywanie (bądź komentowanie) czynności podejmowanej wspólnie z kimś innym" (Bruner, 1980: 495). „Przyswaja sobie [ono — B.N.S.] język pod presją potrzeby zwracania się do ludzi wokół niego oraz potrzeby komunikowania swego rozwijającego się postrzegania i rozumienia świata, w którym wzrasta" (Ingram, 1983: 275).

Według teorii społeczno-pragmatycznych (Tomasello, 2002) wszystko, czego dziecku trzeba, by opanowało język, to przebywanie z dorosłymi inicjującymi zabawy w interakcje, dostarczającymi mu wzorów językowych, reagującymi na jego zachowanie — na długo przed pojawieniem się u niego języka[4]. Kilkanaście miesięcy zanurzenia (immersji) w takie teksty — dzięki dziecięcej zdolności naśladowania — tworzy istotę rozumiejącą i mówiącą językiem pierwszym[5].

Nowe metody i schematy badań[6] pozwoliły też odkryć w 1. roku życia dziecka przejście od uniwersalnego wzorca językowego w procesie percep-

[3] Programy dla dzieci z dysfunkcjami są przykładami zorganizowanego uczenia języka, często poza instytucją.

[4] Badacze reprezentujący tę hipotezę twierdzą, że dzieci rodzą się nie z określoną wiedzą o regułach gramatycznych i kategoriach semantycznych czy fonologicznych, ale ze zdolnością porządkowania doświadczeń, wykrywania zależności oraz zdolnością rozumienia i używania symboli (por. Ingram, 1983).

[5] Język pierwszy — nabywany od otoczenia automatycznie, bez udziału woli. Badacze stwierdzają nawet pierwotność nabywania kompetencji komunikacyjnej w przyswajaniu języka (dzięki komórkom lustrzanym, por. Rizzolatti i in., 2006).

[6] Jak pomiar rytmu i siły ssania smoczka, pomiar zwolnienia rytmu pracy serca dziecka, procedury warunkowania odwracania głowy przez dziecko (por. Bokus, Shugar, red., 2007).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

cji mowy do percepcji według wzorca specyficznego dla danego języka. „Zanim […] rozpocznie się nabywanie słów [między 6. a 12. miesiącem życia — B.N.S.], w umyśle dziecka powstają swoiste mapy mowy, w których odwzorowana jest informacja fonetyczna specyficzna dla języka otoczenia" (Bokus, Shugar, 2007: 21). Pozwalają one niemowlętom na koncentrowanie się na aspektach sygnału akustycznego oddzielających kategorie w ich rodzimym języku i „stanowią swego rodzaju precyzyjnie dostrojony filtr dla języka" (Bokus, Shugar, 2007: 21).

„Model rozwoju mowy zwany **modelem magnesu języka ojczystego** (Kuhl, 2007) pokazuje [też], że językowa przestrzeń percepcyjna ulega przekształceniu, aby odwzorować umiejscowienie magnesów w języku ojczystym. Wprawdzie system słuchowy dziecka nadal przetwarza dane akustyczne oddzielające obcojęzyczne kategorie, ale te kategorie przestają być zauważane przez podmiot" (Bokus, Shugar, 2007: 21). Przyswajanie percepcyjnych cech sygnałów komunikacyjnych z języka ojczystego jest dla dzieci stosunkowo łatwe dzięki mowie matczynej (*motherese* — Berko Gleason, Bernstein Ratner, 2005): uproszczonej syntaktycznie i semantycznie, wolniejszej, z przesadnym zarysowaniem konturów intonacyjnych, wzmacniających rozróżnienia fonetyczne. W takiej mowie pojawia się też więcej prototypowych egzemplarzy, które wywołują efekt percepcyjnego magnesu języka pierwszego i ułatwiają konstruowanie wspomnianych map percepcyjnych.

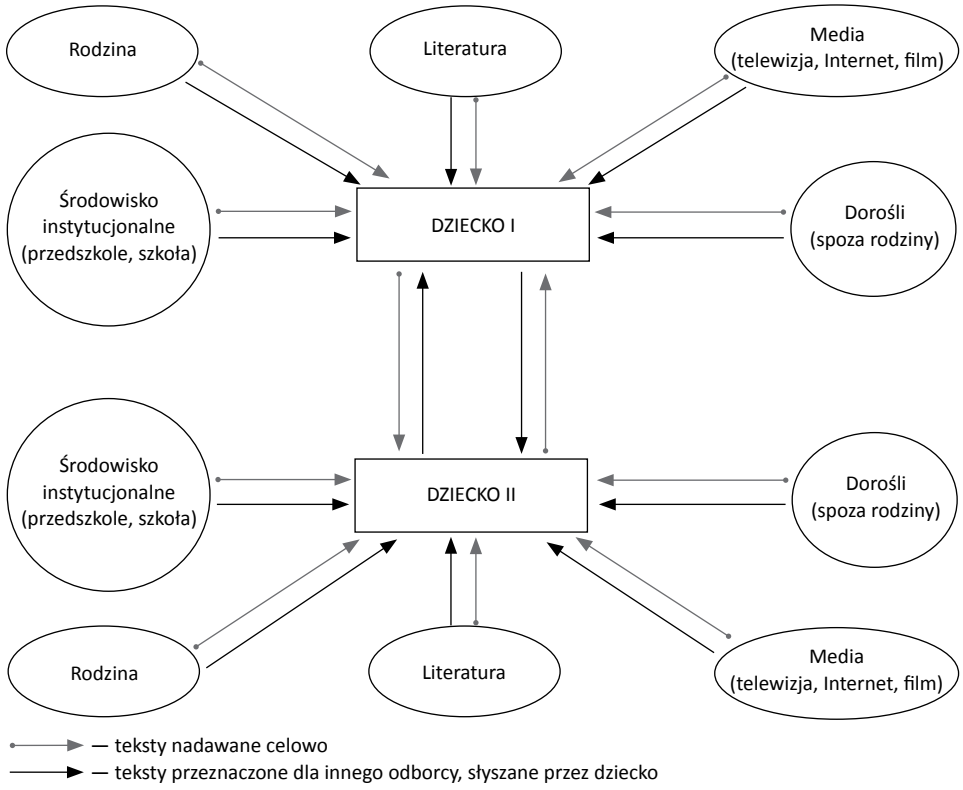
W procesie przyswajania języka pierwszego dziecko uczy się charakterystycznych dla danego języka wzorców *myślenia dla mówienia* (Slobin, 2007). Coraz częściej przyjmuje się, że wraz „z rozwojem doświadczenia językowego zaczyna ono odchodzić od uniwersalnych pojęć mających charakter pozajęzykowy w kierunku strukturowania rzeczywistości według zasad języka ojczystego" (Bokus, Shugar, 2007: 25). Podstawą są dwie umiejętności uniwersalne: odczytywania intencji i wychwytywania wzorów (kategoryzacji charakterystycznej dla danego języka).

Środowisko zewnętrzne — rodzina

To „strukturowanie" rzeczywistości odbywa się od początku życia dziecka, kiedy wchodzi ono spontanicznie w aktywne interakcje z dorosłymi opiekunami w rodzinie — pierwszym środowisku zewnętrznym. Od początku też, ujawniając swój wzorzec funkcjonowania, wymusza na rodzi-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

cach odpowiednie zmiany, jednocześnie samo dopasowuje się do wzoru zachowania opiekunów. W efekcie już w pierwszych tygodniach i miesiącach życia w rodzinie powstaje szczególny rodzaj więzi, wspólnoty, w której dziecko silnie nastawione na wykonywanie i komentowanie uczy się form, a także zwyczajów i rytuałów otoczenia, co pozwala mu utożsamić się z grupą i osiągnąć status pełnego jej członkostwa. Dzieci przyswajają sobie język w sposób naturalny, uczestnicząc w interakcjach społecznych i dydaktycznych: początkowo reagują na uwagi rodziców, traktując je jako część całej sceny wspólnej uwagi — np. podczas karmienia i ubierania; później, kojarząc określone sytuacje z określonymi aktami, tworzą uogólnienia, prowadzące w końcu do poprawnych reguł i kategoryzacji. Nieobojętna jest przy tym częstotliwość występowania zdarzenia językowego i rodzinnych „ćwiczeń" pragmatycznych (np. z matką). Na ogół dziecko poznaje język w szybkim tempie, na jakie pozwala jego pamięć i zdolności poznawcze,



Rys. 1. Zróżnicowanie sytuacji komunikacyjnej (odbiorczej) dziecka
Por. Bula, Niesporek-Szamburska (2004)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

jeśli tylko ma oparcie w pełnych zrozumienia rodzinnych interakcjach. Jego aktywność, twórczość i produktywność w odtwarzaniu języka wspiera się bowiem na pomocy ze strony dorosłych, a badania wskazują, że w czasie pierwszych sześciu miesięcy dziecka rodzice chętnie angażują się w zabawę i w nauczanie dzieci (Brzezińska i in., 1995).

To, jak dużo do niego mówią, a także relacje społeczne, jakie panują w rodzinie, ma facilitujący wpływ na rozwój języka dziecka. Im bardziej złożona sytuacja językowa w rodzinie[7], tym większe są szanse na poszerzenie repertuaru językowego małego użytkownika języka. Jest oczywiste, że dzieci nabywają dialekty, a także metody komunikowania się od najbliższego otoczenia. Status społeczno-ekonomiczny rodziny wpływa też na fakt, czy dziecko opanuje kod rozwinięty, czy będzie się posługiwać kodem ograniczonym (Bernstein, 1980). „Możliwość zetknięcia się dziecka ze stosunkowo szerokim repertuarem odmian językowych […] zwiększa szansę na stosunkowo korzystne opanowanie języka, szanse te zwiększają się również wraz ze wzrostem poziomu świadomości językowej otoczenia dziecka" (Zgółkowa, 1986: 18).

Facilitujący wpływ rodziny wiąże się także z pozyskiwaniem przez dziecko doświadczeń językowych z różnych źródeł: literackich (kiedy rodzice stają się odbiorcami-pośrednikami tekstów), medialnych (telewizji, radia, filmu, Internetu), środowiskowych (z dorosłymi spoza rodziny). Wreszcie — wchodzi ono w grupę rówieśniczą i w środowisko instytucjonalne (por. rys. 1). W ten sposób przejmuje pojęcia, schematy, stereotypy, konwencje, reguły i wiele innych zapisów mentalnych (Dakowska, 2008: 69).

Środowisko zewnętrzne — szkoła

1. Kręgi oddziaływań na język dziecka w środowisku instytucjonalnym

Kompetencja językowa, nabywana w naturalnych interakcjach w środowisku rodzinnym, a z czasem — w rówieśniczym, stanowi podstawę uczenia się zorganizowanego i systematycznego, z jakim mamy do czynienia w edukacji szkolnej. Kiedy dziecko wkracza w sferę „publiczną", jaką

[7] Przykładowo, dziecko może w rodzinie poznać odmianę potoczną języka, gwarę, a także dwa języki, jeśli rodzice posługują się różnymi językami. Z czasem dziecko zdobywa kompetencję komunikowania się we właściwej odmianie w zależności od odbiorcy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

jest szkoła, natura komunikacji podlega znaczącym zmianom. Ono samo musi się nauczyć funkcjonowania w grupie, a jego język staje się przedmiotem analizy. Zorganizowane kształcenie języka obejmuje trzy kręgi działań:

- rozwijanie języka osobniczego dziecka;
- budowanie jego świadomości językowej;
- doskonalenie sprawności językowych dziecka w rolach nadawcy i odbiorcy (por. Pawłowska, 2002).

Rozwijanie języka ucznia będzie polegało na rozszerzaniu jego słownictwa w zgodzie z rozwojem poznawczym (co oznacza też zgodę na język dziecięcy), gdyż troska o indywidualne wsparcie rozwoju językowego daje szansę na pełną komunikację z innymi ludźmi, na wyrażenie swojej wiedzy, potrzeb i emocji. Tego typu kształcenie daje też szansę dzieciom ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, w których opanowały one jedynie kod ograniczony[8], a także dzieciom, których pierwszy język jest w konflikcie z obowiązującym w szkole językiem ogólnym (gdy dziecko posługuje się odmianą dialektalną lub gdy jedynym znanym mu językiem mówionym jest język potoczny, por. Synowiec, 1992: 20). Środowisko instytucjonalne może mieć bowiem duży wpływ na zmianę lub poszerzenie przyswojonych przez dzieci odmian języka, dostarczając im nowych doświadczeń w zakresie np. „przełączania kodów" (czyli zastępowania wariantu środowiskowego językiem ogólnym).

Działania edukacyjne wokół **budowania świadomości językowej** wiodą ku rozwijaniu sprawności systemowej dziecka (by znało i rozumiało strukturę i funkcjonowanie systemu znaków językowych, por. Pawłowska, 2002).

Sprawność językowa — kluczowa kategoria określająca zadania i cele w zreformowanej szkole — to w „edukacji polonistycznej […] szczególny rodzaj umiejętności, wymagający określonej wiedzy, która bywa zarówno uświadomiona, jak i intuicyjna" (Żydek-Bednarczuk, 2002: 119). Pojęcie niejednoznaczne, uszczegółowione przez S. Grabiasa, który w sprawności, nazwanej potem komunikacyjną, wyodrębnił kategorie: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną (Grabias, 1994)[9]. Znacznie później

[8] Stwierdzono, że 40% populacji uczniów posługuje się jedynie kodem ograniczonym (Pawłowska, 2002: 50). Jak zauważa autorka, kształcenie języka ojczystego prowadzone jest tak (dotyczy to także podręczników), jakby wszystkie dzieci posługiwały się kodem rozwiniętym.

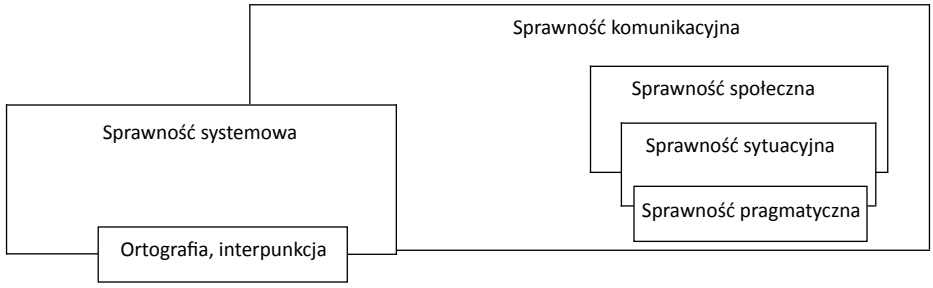
[9] W dydaktyce języków obcych sprawność, rozumiana jako struktura hierarchiczna, oparta jest na wzajemnie podporządkowanych planach: „W przypadku językowej sprawności mówienia na szczycie hierarchii jest nadrzędny cel wyrażania intencji komunikacyjnej, niżej znajdują się plany syntagmatyczne — przedwerbalne, a najniżej formy werbalne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

w sprawności społecznej wyodrębniono sprawność socjokulturową (Byram, Zarate, 1997)[10]. Przejrzysty model sprawności z perspektywy uczenia języka ojczystego, uwzględniający miejsce dla umiejętności ortograficznych i interpunkcyjnych dziecka, które nie wchodzą w zakres sprawności językowej, jako że nie należą do systemu (Markowski, red., 1999)[11], przedstawiła U. Żydek-Bednarczuk (por. rys. 2).

Sprawność językowa w takim ujęciu nawiązuje do sprawności eksperta na „poziomie opanowania samych paradygmatycznych odmian form językowych, aby można je było dostosować do kontekstu, […] w zakresie planów wypowiedzi o coraz dłuższym zasięgu, […] na poziomie uświadomienia sobie przez ucznia, co jest formą zgodną z regułami kodu językowego, a co nie jest, […] wreszcie, w zakresie integrowania operacji w czasie, dającego efekt płynności wypowiedzi" (Dakowska, 2008: 81). W takim rozumieniu, wskazanym także w opracowaniach normatywnych (por. Markowski, red., 1999), poprawność jest **częścią składową** sprawności językowej, a precyzyjnie — sprawności systemowej, choć nauczyciele najczęściej utożsamiają poprawność ze sprawnością językową w ogóle (co prowadzi do niefunkcjonalnego weryfikowania i oceniania umiejętności dziecka).

Sprawność systemowa bowiem to „umiejętność poprawnego wypowiadania się w mowie i w piśmie przy zastosowaniu funkcjonalnej wiedzy, a także umiejętności z zakresu budowy języka" (Żydek-Bednarczuk, 2002: 122).



Rys. 2. Model sprawności językowej

Źródło: Żydek-Bednarczuk (2002: 122)

[…] Struktura sprawności wynika z procesu transformowania intencji komunikacyjnej" (Dakowska, 2008: 79).

[10] Niezbędną, kiedy chodzi o poznawanie języka drugiego i dalszych. Ostatnio glottodydaktycy zwracają także uwagę na sprawność międzykulturową (por. Żydek-Bednarczuk, 2012).

[11] Choć podlegają szkolnemu ocenianiu pod względem sprawności.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Przyjęta w szkole koncepcja kształcenia językowego uznaje wiedzę o systemie — gramatykę, za integralny składnik, nazywając ją **nauką o języku**. Naukę języka reprezentują tzw. ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. „Służą one opanowaniu różnych form wypowiedzi, doskonaleniu stylu dzięki sprawnemu, adekwatnemu do wyrażanych myśli posługiwaniu się strukturami składniowymi, wzbogacaniu zasobu leksykalnego, przyswajaniu oraz przestrzeganiu wszelkich norm poprawnościowych" (Kowalikowa, 2004: 109). Przyjęto, że umiejętności językowe muszą się wspierać na wiedzy językowej o systemie[12]. Zdarza się jednak, że dzieci z przyswojoną wiedzą o języku nie radzą sobie w werbalnych interakcjach, gdy jej poznanie nie jest sfunkcjonalizowane (podporządkowane nadrzędnemu celowi).

Budowanie świadomości językowej dziecka powinno się zatem równać poznawaniu i rozumieniu przez niego struktury języka oraz funkcjonowania systemu znaków językowych, lecz nie jako zbioru reguł, zasad i formuł, ale jako konkretnego zastosowania dla wyrażenia intencji komunikacyjnej, „np. wiedzy o przymiotnikach, przysłówkach do tworzenia opisu, wiedzy o równoważnikach zdań czy zawiadomieniach zastosowanej w pismach użytkowych" (Żydek-Bednarczuk, 2002: 121). Celem tego typu edukacji jest łączenie wiedzy o funkcjach struktur gramatycznych języka z praktykowaniem poprawnych gramatycznie wypowiedzi[13]. Znalazł się on w zapisach nowej podstawy programowej z 2008 roku, która treści dotyczące kształcenia kompetencji językowej dziecka w zakresie odbioru i tworzenia wypowiedzi ujmuje w tytule podrozdziału: *Świadomość językowa*. Chodzi więc o zwrócenie w edukacji językowej uwagi na rozpoznawanie i ukazanie funkcji wiedzy (utajonej, nieświadomej), którą uczeń niejednokrotnie bezwiednie wykorzystuje, a „uświadamiając uczniowi posiadaną przez niego wiedzę intuicyjną o własnym języku, możemy uruchomić jeden z najbardziej pomocnych mechanizmów, jaki pozostaje do dyspozycji nauczyciela" (Clark, 1983: 331).

Główny obecnie krąg działań związanych z kształceniem języka w szkole odnosi się do kompetencji komunikacyjnej — w nauczaniu

---

[12] Obrońcy gramatyki w kształceniu języka ojczystego dostrzegają wiele jej zalet, m.in.: a) świadome posługiwanie się jej składnikami pozwala doskonalić tworzenie wypowiedzi pisemnych; b) ułatwia opanowanie języków obcych; c) uczy normy językowej; d) uczy logicznego myślenia; e) jest potrzebna podczas interpretacji tekstów literackich (Kowalikowa, 2004).

[13] Dydaktycy języków obcych zwracają natomiast uwagę na fakt automatycznych wyborów (werbalnych i formalnych) na niższych poziomach hierarchii sprawności, by uwaga mogła być uwolniona na poziomie treści i innych istotnych aspektów wypowiedzi (por. Dakowska, 2008).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

zwraca się szczególną uwagę na doskonalenie **sprawności nadawczych i odbiorczych** ucznia — coraz częściej (zwłaszcza po 1990 roku) nazywanych w programach „kompetencją komunikacyjną". Nazywa się tak wykonania językowe odpowiednie do kontekstu i konsytuacji aktu komunikacyjnego. Sprawność w zakresie tej kompetencji nie jest, jak już wspomniano, jednorodna. Dziecko uczy się jej „po części we własnym środowisku przez naśladowanie. Po części zaś powinna mu w ich doskonaleniu pomóc szkoła" (Kowalikowa, 2004: 111).

Jej nabywanie rozpoczyna się w procesie socjalizacji dziecka od opanowania **sprawności pragmatycznej**. Dziecko uczy się języka zaczynając od rozpoznawania czyichś intencji i właściwej ich interpretacji, rozwija zdolność do naśladowania intencjonalnych działań innych, w tym działań komunikacyjnych, z czasem także wtedy, gdy intencja ta jest wyrażona pośrednio. W szkole rozwija wiedzę i umiejętności dotyczące aktów mowy, skutecznego porozumiewania się, a także odczytywania informacji niejawnych, przekazywanych pośrednio, z użyciem określonych środków językowych (np. rozmaicie wyrażanie polecenia, por. Grzegorczykowa, 2001: 145—148). Sprawność ta, uzupełniana w interakcji sprawnościami: systemową, społeczną i sytuacyjną, umożliwia pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej i decyduje o powodzeniu w procesie porozumiewania (Grabias, 1994: 283).

„Językowa sprawność społeczna wymaga wiedzy na temat relacji społecznych zachodzących w danej wspólnocie komunikacyjnej" — stwierdza S. Grabias (1994: 320). Jej kształtowanie rozpoczyna się w środowisku rodzinnym, kiedy dziecko zaczyna się orientować w hierarchii między dorosłymi a dziećmi, w nierównorzędności roli i rangi społecznej rozmówców i „trwa przez całe życie, bo nieustannie zmieniają się role, jakie przychodzi człowiekowi pełnić w życiu społecznym" (Grabias, 1994: 320).

Sprawność sytuacyjna wiąże się z umiejętnością dostosowania swej wypowiedzi do różnych okoliczności związanych z sytuacją mówienia, jak miejsce, temat, czas, liczba odbiorców. Dzieci bardzo wcześnie (już w okresie niemowlęcym), angażując się w interakcyjne wymiany zachowań, poznają przez naśladownictwo sytuacyjne poczynania dorosłych[14]. Przyswajają sobie język przez ciągłe odwoływanie się do kontekstu sytuacyjnego: naturalne okoliczności porozumiewania się stanowią najlepszą motywację do doskonalenia sprawności systemowej, natomiast brak moż-

[14] Już w zachowaniach o cechach protokonwersacji zaczynają naśladować mimikę dorosłego, poruszanie ustami, wysuwanie języka.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

liwości sytuacyjnego uwarunkowania wypowiedzi prowadzi do zakłóceń w komunikacji.

Obudowanie instytucjonalnego kształcenia języka ojczystego **ramą komunikacyjną** i wymiarem funkcjonalno-pragmatycznym spowodowało, że sprawność językową określa się w szkole nie tylko ze względu na kod, ale także ze względu na „wyznaczniki komunikacyjne: sytuację, intencję, zachowania pozawerbalne. […] zwraca się uwagę na użycie języka, czyli opisuje typ rzeczywistych zachowań językowych człowieka oraz cele, jakim zachowania te służą" (Żydek-Bednarczuk, 2002: 123)[15]. Taki model kształcenia sprawności językowej — pod warunkiem, że znajdzie wierne odbicie w realizacji — jest bliższy niedorosłemu użytkownikowi języka, zwłaszcza że umożliwia mu wykorzystywanie własnych doświadczeń komunikacyjnych, także tych zdobytych w obu środowiskach pozainstytucjonalnych.

2. Obszary aktywności werbalnej dziecka w szkole

Kształcenie komunikowania się dziecka zostało wpisane w dokumentach programowych dotyczących edukacji językowej w cztery obszary jego aktywności werbalnej: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Ich skuteczne realizacje nazwano osiągnięciami. Mówienie i pisanie dotyczą operacji nadawczych, a słuchanie (rozumienie tekstów) i czytanie — odbiorczych. „Nabywanie sprawności w mówieniu i w pisaniu, w słuchaniu i w czytaniu ma charakter rozwojowy [nieciągły — B.N.S.], toteż kształcenie ich powinno uwzględniać możliwości ucznia, fazę jego rozwoju, jego wiedzę o świecie, zasób jego doświadczeń" (Pawłowska, 2002: 54), by zbyt szybkie podniesienie wymagań nie stało się przyczyną niepowodzeń dziecka.

Słuchanie. W kształcenie umiejętności słuchania i rozumienia, ćwiczonej od urodzenia dziecka w sposób naturalny, wiele doświadczeń wnosi rodzina: to zwykle rodzice stają się pośrednikami tekstów literackich czytanych na głos. W szkole umiejętność słuchania może być rozwijana przez codziennie słuchanie nauczyciela czytającego książki, zwłaszcza takie teksty, z którymi

[15] Według dokumentów programowych już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej dziecko „tworzy wypowiedzi: […] dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych" (nowa *Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 7). Na II etapie kształcenia (klasy 4.-6.) wprowadza się „sposób wyrażania się [dostosowany] do oficjalnej i nieoficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu" (*Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 11), a w gimnazjum: „zasady etykiety językowej — [czyli wiedzę, w jaki sposób uczeń ma] zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji, jaka go łączy z osobą, do której mówi, […] konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni)" (*Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 22).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

dziecko nie poradziłoby sobie samodzielnie, bo dzieci rozumieją zwykle więcej, niż umieją wyrazić. Ich receptywność językowa często wyprzedza produktywne wykorzystanie mowy (Wood, 2006: 115). Poza technicznymi wartościami tego typu operacji, ćwiczących nastawienie uwagi czy słuch, utożsamianie i różnicowanie brzmień wyrazów i zdań, rozpoznawanie walorów intonacyjno-akcentowych słuchanego tekstu, zdolność pojmowania przez dziecko, których struktur jeszcze nie rozumie, dostarczają mu one podstaw do rozwoju języka mówionego. Czytanie przez dorosłego rozwija też wszystkie aspekty kompetencji czytelniczych — słuchanie i rozumienie (z komentowaniem) głośno czytanego tekstu prowadzi do rozwijania krytyczno-twórczego aspektu czytania. W szkole jednak często się z niego rezygnuje.

Mówienie jest tą formą ekspresji werbalnej, która w życiu wykorzystywana jest najczęściej. Język używany w szkole nie stanowi jednak wyłącznie przedłużenia języka, którego dziecko używało w domu. We wczesnych latach dziecka w sferze życia rodzinnego dorośli brali na siebie odpowiedzialność za rozpracowanie znaczeń słów i działań językowych dziecka. W szkole sytuacja się zmienia, komunikacja nabiera specjalnych cech, choć dalej „rozwój i doskonalenie mowy dzieci" powinny się wiązać przede wszystkim „z tworzeniem sytuacji w sposób naturalny wyzwalających chęć mówienia i umożliwienie wypowiedzi przez dostarczenie odpowiedniego słownictwa" (Czelakowska, 2010: 122). W związku ze specyfiką dyskursu szkolnego[16] D. Klus-Stańska rozróżnia dwa podejścia do kształcenia kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia w szkole:

- podejście komunikacyjno-osobotwórcze, realizujące w pełni wszystkie wspomniane wcześniej wyznaczniki programowe dotyczące sprawności komunikacyjnej; w tym podejściu szkoła tworzy „na tyle zróżnicowane i wielorakie sytuacje mówienia, by możliwe było używanie języka w całym bogactwie sposobów, form i intencji", uruchamia wszystkie funkcje języka (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 82); podejście to jest jednak rzadko praktykowane przez nauczycieli;
- podejście redukcyjno-formalne (instrumentalne), w którym mówienie traktowane jest jako „nośnik informacji (funkcja informacyjna języka), pozwalający kontrolować przebieg lekcji" (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 78)[17], ze szczególnym przywiązaniem do formalnej poprawności

[16] O specyfice dyskursu szkolnego — schematyzacji szkolnych układów komunikacyjnych i stereotypizacji (nierównorzędności ról) kontaktów między nauczycielem i uczniami — pisały m.in.: H. Wiśniewska (1983), M. Nagajowa (1985), A. Dyduchowa (1988), Z.A. Kłakówna (1993), M. Madejowa (1994).

[17] Uczeń stosunkowo rzadko praktykuje w szkole język mówiony w charakterystycznej dla niego postaci: z elementami paralingwistycznymi (gest, mimika, intonacja, modu-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

systemowej, ubóstwem sytuacji komunikacyjnych, brakiem zgody na język osobniczy ucznia: na język dziecięcy, także na gwarę (jeśli pierwszym językiem dziecka jest gwara)[18].

To drugie podejście ciągle stanowi dość powszechną praktykę[19], choć nie stwarza „warunków dla rozwoju możliwości dzieci jako narratorów, informatorów czy autonomicznych uczniów" (Wood, 2006: 164). Jeśli dodatkowo mówienie traktowane jest jako wypowiedź podlegająca ocenie, zwłaszcza z uwzględnieniem zgodności z normą, na którą zwraca uwagę nauczyciel, wiąże się z poczuciem zagrożenia, dziecko z obawy o ośmieszenie może wybrać milczenie. Aby umożliwić myślenie i rozwijanie kompetencji językowej, „nauczyciel musi zrezygnować z władzy nad przestrzenią języka w szkole" (Dagiel, 2002: 43; Kawka, 1999).

Czytanie. Siedmioletnie dziecko uczy się podstaw procesu czytania i pisania wraz z ich doskonaleniem. Dziewięciolatek, według zapisów programowych, powinien już czytać poprawnie, płynnie, biegle i wyraziście. W kolejnych latach dziecko pogłębia umiejętność czytania ze zrozumieniem (i ten proces trwa do końca okresu edukacji).

Bez wdawania się w szczegóły teorii i etapów procesu nauki czytania należy wypomnieć szkole, że czytanie „zaczyna się jawić [dziecku] jako nudnawa czynność zbiorowa, gdy wszyscy czytają te same, z reguły mało zajmujące teksty, zachowując jednakowe myśli na temat poznawanej treści" (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 14), gdy „uczy się" liter tych uczniów, którzy już je znają, oraz gdy do czytania uczniom o wysokiej sprawności systemowej służą teksty ubogie leksykalnie i tematycznie. Tymczasem „w zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje od samego początku wprowadzone w świat pisma, będzie ono nadawało czytaniu różne znaczenia" (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 21)[20]. Dziecko jest gotowe

---

lacja głosu), z większą swobodą w zakresie poprawności, większym udziałem ekspresywizmów.

[18] Szkoła nie godzi się na język potoczny, choć jest to pierwszy język dziecka, stanowiący dominujący styl mówienia, istotny ze względu na znaczenie w rozumieniu świata przez dziecko, stanowiący jednocześnie punkt odniesienia dla odmiany oficjalnej (Bartmiński, 1992: 38).

[19] Badania pedagogiczne potwierdzają, że 70% czasu mówienia na lekcji zajmuje w klasie nauczyciel (Gis, 1994).

[20] O kształcie kompetencji i motywacji czytelniczych nie decyduje — zdaniem wielu pedagogów — rodzaj metody czytania (gdyż dobra technika nie gwarantuje czytania ze zrozumieniem), lecz raczej sposób „ich lokowania w obszarze trzech wyróżnionych przez A. Brzezińską aspektów czytania (aspekty: techniczny (**jak** dziecko czyta), semantyczny (**co** czyta) i krytyczno-twórczy (**po co** czyta). Zgodnie z ujęciem Brzezińskiej „nie umie czytać dziecko, które jedynie poprawnie nazywa litery, poprawnie reprodukuje dźwię-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

bez przymusu pokonywać techniczne i językowe trudności, gdy czuje, że świat pisma wnosi w jego życie nowe znaczenia i wartości. Rola czytania wyraża się w dwóch obszarach kompetencji: instrumentalnej i funkcjonalnej — osobotwórczej — pierwsza, choć ważna, nie zamyka drugiej, donioślejszej funkcji, która niezależnie od wagi aspektu technicznego w nauce czytania zwraca uwagę na aspekt semantyczny, a zwłaszcza na rolę aspektu krytyczno-twórczego. Uczenie się czytania ma także znaczący udział w kształceniu logiki dedukcyjnej i myślenia abstrakcyjnego: podczas opanowywania tej czynności dzieci „muszą się zastanawiać nad strukturami językowymi. W rezultacie posiadana przez nie wiedza o słowach ulega »obiektywizacji«. Czytają o rzeczach, których nigdy nie doświadczyły, a które mogą mieć hipotetyczny, wyimaginowany bądź abstrakcyjny charakter. W tym celu muszą używać języka oraz rozumieć go bez pomocy wskazówek kontekstowych, jakie występują w mowie" (Wood, 2006: 167). Umiejętność czytania łączy się najczęściej z umiejętnością pisania — przez związek z odmianą pisaną języka.

Pisanie. Dziecko przychodzi do szkoły z umiejętnością posługiwania się mową. W szkole opanowuje język pisany, który jest dla niego nowym językiem. Pisanie jest dla dziecka o wiele trudniejsze, między innymi przez brak prostego związku między pisemną a ustną formą języka. Niewątpliwą trudnością do pokonania jest aspekt techniczny zapisu nowej odmiany języka: dekodowanie dźwięków mowy i ich transpozycja na znaki graficzne — odtwarzanie kształtu liter, proporcji i łączeń między ich elementami, odległości między wyrazami, a nieco później — poprawność stylistyczno-ortograficzna. W szkole przykłada się wielką wagę do jakości techniczno-ortograficznej nauki pisania, często jednak „nadmierna koncentracja na piśmie jako graficznym zapisie" bywa „dysfunkcjonalna wobec pisania jako ekspresji własnych myśli" (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 49), a więc także wobec własnego języka. Wiadomo też z doświadczeń edukacyjnych, że „niedoskonałość techniczna nie zamyka możliwości zredagowania […] wypowiedzi, która spełni wymogi pragmatyczne, nie przeszkodzi też dziecku, które zdecydowanie chce nawiązać z kimś kontakt za pośrednictwem pisma" (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 47).

W sprawnym pisaniu wyróżnia się poza aspektem technicznym — aspekt formalny i pragmatyczno-twórczy. Aspekt formalny wiąże się z umiejętnością redagowania prostych tekstów zgodnych z kulturową kon-

---

kowo zapisane wyrazy czy zdania, które rozumie znaczenie pojedynczych słów, a nawet potrafi poprawnie odtworzyć treści przeczytanego zdania czy tekstu" (Brzezińska, 1987: 35).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

wencją i wzorcami gatunkowymi. Aspekt pragmatyczno-twórczy ujmuje funkcjonalny sens umiejętności pisania: wyrażenia siebie, oddziaływania na odbiorcę, brania pod uwagę innego punktu widzenia i odmiennego sposobu myślenia czy wreszcie — podtrzymania komunikacji. Ze względu na wagę tego aspektu w opanowaniu sprawności pisania pozytywną tendencją jest przekraczanie wąskich szkolnych motywów i dawanie dzieciom szansy, by ich teksty były twórczymi wypowiedziami w autentycznej interakcji (dyskursie szkolnym) i miały szerszego odbiorcę[21]. Trudności w uzyskiwaniu sprawności na tym poziomie mogą wynikać z braku świadomości różnic między językiem mówionym i pisanym oraz z wymagań tworzenia za pomocą środków językowych sytuacji, które w ustnej komunikacji byłyby wiadome i oczywiste. Często jeszcze dziesięciolatek pisze tak, jak mówi, traktując pismo jako techniczną możliwość zapisu, w czym utwierdza go odmiana młodzieżowa, zwłaszcza ta stosowana w mediach elektronicznych (SMS-y). Wykorzystanie wcześniejszych (mówionych) doświadczeń dziecka w nauce pisania jest jednak możliwe i psychologicznie uzasadnione (por. Bula, Niesporek-Szamburska, 2004; Ożdżyński, Rittel, red., 1997).

O środowisku rówieśniczym (zamiast podsumowania)

Pisząc o nabywaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej, nie sposób pominąć roli, jaką odgrywa w tym procesie grupa rówieśnicza. Przebywanie wśród rówieśników jest naturalną sytuacją przyswajania języka grupy w kontaktach spontanicznych i nieoficjalnych. Ze względu na przebywanie z osobami o różnych doświadczeniach językowych dziecko w grupie rozszerza swoją kompetencję komunikacyjną, a środowisko rówieśnicze jest dla niego bardziej atrakcyjne ze względu na panujące w nim inne relacje społeczne, własną podkulturę i styl mówienia. Zwłaszcza że dziecko, dorastając „dąży do […] określenia siebie w otaczającym świecie i w naturalny sposób niejako określa się »przeciw« temu, co mu daje i przekazuje rodzina" (Szczepański, 1972: 330).

[21] Przykładowo: dzieci piszą instrukcję nowej gry planszowej (w którą się potem bawią), tworzą książeczki z kolejną przygodą bohatera literackiego itd. Muszą one czuć potrzebę pisania do kogoś, kto odpowie, a także czuć potrzebę wyrażenia tego, co same czują lub myślą.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Warto zaznaczyć, że współczesne dzieci różnią się zasadniczo od swoich rodziców. Jako *pokolenie prefiguratywne*, które odwróciło role, czy *pokolenie sieci* (jak określają je medioznawcy), dzieci i młodzież przede wszystkim cenią wolność, którą daje przestrzeń Internetu. Szeroko korzystają z nowych mediów, konstruując w nowej przestrzeni — poza kontrolą dorosłych — własny świat. Prowadzą rozległą działalność komunikacyjną, bezustannie esemesując, konwersując za pomocą komunikatorów internetowych, wymieniając się plikami, grając w sieciowe gry komputerowe (Goban-Klas, 2002). Ten nowy typ porozumiewania napotyka na opór ze strony dorosłych — w szkole i w domu. Okazuje się jednak, że ta pozornie bezproduktywna komunikacja jest też podstawą zjawiska *peer learning* — koleżeńskiego uczenia się — także językowego, jako że nowe media niezależnie od posługiwania się obrazami ciągle opierają się na słowie i tekście (Tapscott, 1998). Dzieci i młodzież, porozumiewając się z sobą, tworzą nową odmianę dyskursu (tekstu, języka), którego nie rozumieją dorośli: o dialogowym (odchodzącym od linearności) charakterze, cechującym się eliptycznym i skrótowym tekstem, łączącym kod werbalny z ikonicznym (z emotikonami i piktogramami), o cechach hybrydalnych — wiążącym kod mówiony i pisany, o dosadnym i „luźnym" stylu — niezależnym od sytuacji i kontekstu, nieuznającym norm poprawnościowych (Niesporek-Szamburska, 2010). Równocześnie jednak uczą się współpracy, dzielenia się zdobyczami poznawczymi i wiedzą, przedstawiania własnych opinii, odczytywania opinii i poglądów innych osób, pytania i odpowiadania, dyskutowania i argumentowania czy językowego przetwarzania informacji.

Stąd wniosek, że kompetencja interakcyjna dorosłych, biorących udział w edukacji językowej młodych ludzi, musi być na tyle wysoka, by transmisja wiedzy z perspektywy „eksperta" do perspektywy „nowicjusza" odbywała się niezależnie od standardowo wyznaczonych ról, z uwzględnieniem szerokiego aspektu społecznego i kognitywnego (por. Rittel, 1998).

Bibliografia

Bartmiński J., 1992: *Styl potoczny.* W: Anusiewicz J., Nieckula F., red.: „Język a Kultura". T. 5: *Potoczność w języku i w kulturze.* Wrocław, Wiedza o Kulturze, s. 37—54.

Berko Gleason J., Bernstein Ratner N., 2005: *Psycholingwistyka*. Przekł. J. Bobryk. Gdańsk, GWP.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Bernstein B., 1980: *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły.* W: Shugar G.W., Smoczyńska M., red.: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów.* Warszawa, PWN, s. 557—596.

Bokus B., Shugar G.W., red., 2007: *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWP.

Bruner J.S., 1980: *Ontogeneza aktów mowy.* W: Shugar G.W., Smoczyńska M., red.: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac.* Warszawa, PWN, s. 483—512.

Brzezińska A., 1987: *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Brzezińska A., Czub T., Lutomski G., Smykowski B., red.,1995: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Poznań, Zysk i S-ka.

Bula D., Niesporek-Szamburska B., 2004: *Komunikacja językowa dzieci*. W: Bula D., Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Synowiec H.: *Dziecko w świecie języka*. Kraków, Wydawnictwo „Impuls", s. 13—56.

Byram M., Zarate G., 1997: *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. In: Byram M., Neuner G., Zarate G., eds.: *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, s. 7—43.

Chomsky N., 1977: *Nowy przyczynek do idei wrodzonych*. W: Stanosz B., red.: *Lingwistyka a filozofia*. Warszawa, PWN, s. 257—269.

Clark R., 1983: *Teorie dorosłych, strategie dzieci i ich implikacje dla nauczyciela języka*. Przekł. S. Kotapka, J. Wiśniewski. W: Allen J.P.B., Pit Order S., red.: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. T.1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego.* Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 280—333.

Czelakowska D., 2010: *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków, Wydawnictwo „Impuls".

Dagiel M., 2002: *Znaczenia i przestrzeń — próba interpretacji wieloprzestrzenności szkoły.* W: Nowicka M., red.: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły.* Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 68—81.

Dakowska M., 2008: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dyduchowa A., 1988: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów.* Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSiP.

Filipiak E., 2002: *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

Fontana D., 1998: *Psychologia dla nauczycieli*. Przekł. M. Żywicki. Poznań, Zysk i S-ka.

Gis A., 1994: *Strumień świadomości. O języku nauczycieli*. „Polonistyka" nr 4, s. 295—300.

Goban-Klas T., 2002: *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*. W: Strykowski W., Skrzydlewski W., red.: *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań, Wydawnictwo eMPI2, s. 43—48.

Grabias S., 1994: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Grzegorczykowa R., 2001: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hymes D., 1980: *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. W: Głowiński M., red.: *Język i społeczeństwo*. Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik", s. 41—82.

Ingram E., 1983: *Psychologia a uczenie się języka*. Przekł. E. Smuk, E. Niezgoda. W: Allen J.P.B., Pit Order S., red.: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. T.1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego.* Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 209—248.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Kawka M., 1999: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe AP.
Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Kłakówna Z.A., 1993: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
Kowalikowa J., 1994: *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów.* W: Gajda S., Nocoń J., red.: *Kształcenie porozumiewania się.* Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 145—154.
Kowalikowa J., 2004: *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. W: Janus-Sitarz A., red.: *Polonista w szkole.* Kraków, Wydawnictwo Universitas, s. 85—138.
Kuhl P.K., 2007: *Język, umysł i mózg; doświadczenie zmienia percepcję.* W: Bokus B., Shugar G.W., red.: *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWP, s. 34—62.
Kurcz I., 2005: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
Lenneberg E.H., 1980: *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*. W: Shugar G.W., Smoczyńska M., red.: *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa, PWN, s. 203—233.
Madejowa M., 1994: *Proces porozumiewania się a praktyka szkolna*. W: Gajda S., Nocoń J., red.: *Kształcenie porozumiewania się.* Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 159—162.
Markowski A., red., 1999: *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa, PWN.
Nagajowa M., 1985: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa, PWN.
Niesporek-Szamburska B., 2010: *Media elektroniczne a język ucznia*. W: Kopeć U., Sibiga Z., red.: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 123—136.
Ożdżyński J., Rittel T., red., 1997: *Sprawności językowe*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Edukacja".
Pawłowska R., 2002: *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole.* W: Synowiec H., red.: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 47—56.
Piaget J.P., 1977: *Psychologia i epistemologia*. Warszawa, PWN.
Podstawa programowa, 2008: Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
Rittel T., 1998: *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*. W: Mrózek R., red.: *Kultura — język — edukacja*. T. 2. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 221—232.
Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V., 2006: *Zwierciadło umysłu*. „Świat Nauki", nr 12 (184), s. 38—45.
Schaffer H.R., 1995: *Rozwój języka w kontekście*. W: Brzezińska A. i in., red.: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Poznań, Zysk i S-ka, s. 164—192.
Slobin D., 2007: *Od użytkownika języka dziecięcego do użytkownika języka ojczystego*. W: Bokus B., Shugar G.W., red.: *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWP, s. 358—385.
Synowiec H., 1992: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Synowiec H., red., 2000: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 47—56.
Szczepański J., 1972: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, PWN.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Tapscott D., 1998: *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York, McGraw Hill.
Tomasello M., 2002: *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Przekł. J. Rącaszek. Warszawa, PIW.
Turner J.S., Helms D.B., 1999: *Rozwój człowieka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995: *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Wiśniewska H., 1983: *Szkoła jako miejsce sprawnego wypowiadania się uczniów.* „Polonistyka", nr 2, s.134—140.
Wood D., 2006: *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Zgółka T., 1980: *Język, kompetencja, gramatyka. Studium z metodologii lingwistyki*. Poznań—Warszawa, PWN.
Zgółkowa H., 1986: *Czym język za młodu nasiąknie…* Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
Zimbardo P.G., Ruch F.L., 1994: *Psychologia i życie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Żydek-Bednarczuk U., 2002: *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*. W: Synowiec H., red.: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatyry polskiej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 119—126.
Żydek-Bednarczuk U., 2012: *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Postscriptum Polonistyczne" nr 2 (10), s. 19—30.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

How does a child explore language: from language competence acquisition to development

Summary

The following paper considers how a child acquires language. It begins by defining the exterior environments (family, school, friendship groups) where the processes of native language acquisition and learning take place. The theories of language acquisition that present the shift from a universal language model to a specific language model in the process of speech perception are described. Presenting the communicative approach (interaction perspective), the author identifies the complexity of social relationships encountered by a child in his/her family, friendship groups or at school. These social relationships, along with memory and cognitive skills, influence the speed of native language development. Three spheres of influence on a child language development, and four areas of language activity: reading, speaking, writing and listening, have been discussed, taking the educational context into consideration.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Wie lernt ein Kind eine Sprache — vom Erwerben zur Entwicklung der Sprachkompetenz

Zusammenfassung

Das Thema des Artikels ist die Erlernung der Sprache von einem Kind. Zuerst nennt die Verfasserin die Milieus, in denen es zur Erwerbung und Erlernung der Muttersprache kommt (Familie, Schule und Altersgenossen), um dann verschiedene Methoden der Spracherwerbung (u.a. die den Übergang von dem universellen Sprachmuster zu dem für die Perzeption der Muttersprache von einem Kind spezifischen Muster darstellenden Methoden) vorzubringen. Der kommunikativen Betrachtungsweise gemäß (interaktionale Sicht), weist sie auf unterschiedliche soziale Verhältnisse hin, auf die das Kind in seinem Familienmilieu, in dem institutionalisierten Milieu (Schule) und unter den Altersgenossen stoßt. Diese Verhältnisse samt dem Gedächtnis und den kognitiven Fähigkeiten beeinflussen das Tempo des Erwerbs von der ersten Sprache. Im Bereich der institutionellen Wirkungen werden drei Sphären unterschieden, in denen die Sprache des Kindes beeinflusst wird. Man unterscheidet auch vier Bereiche der verbalen Aktivität des Kindes: Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Aldona Skudrzyk

Homo videns[*] — nowe media a język młodego pokolenia[**]

Nowe media rewolucjonizują kulturę, wywołują przełom w możliwościach komunikowania, w dostępie do informacji. Po latach hegemonii druku jako środka przekazu, wrócił człowiek, jak zapowiedział to McLuhan, do wioski rządzonej przez obraz, tym razem wioski globalnej.

Podłączony do Internetu komputer, interaktywna telewizja, wielofunkcyjny telefon komórkowy — dzięki nim można komunikować się z kimkolwiek i gdziekolwiek na świecie, można otrzymywać wszelkie dostępne informacje, robić zakupy, rezerwować bilety, zamawiać potrawy — wszystko to bez ruszania się z miejsca. „Człowiek błyskawicznie poddaje się oczarowaniu wszystkimi przedłużeniami siebie w innej formie niż on sam" (McLuhan, 2004: 81). Media przestają być jedynie częścią nieinwazyjnego środowiska, stają się przedłużeniem naszych zmysłów i układu nerwowego. Gdzieś w perspektywie efektem kultury cybernetycznej staje się integracja człowieka z maszyną oraz maszyny z maszyną.

Zasadą bycia staje się coraz częściej wymóg *natychmiastowości* (skrócenie czasu realizacji wszelkich procesów, głównie komunikacyjnych) oraz *przezroczystości* (zredukowanie fizycznej przestrzeni, jako że wszystko można załatwić w jednym miejscu za pomocą mediów, które dają iluzję bezpośredniości).

---

* Pojęcie *homo videns* wprowadził Giovanni Sartori w swej książce *Homo videns. Telewizja i postmyślenie* (2007).

** Artykuł jest nieco zmienioną wersją tekstu, który ukazał się w: *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*. T. 3. Red. J. Tambor, A. Achtelik. Katowice, Uniwersytet Śląski, 2013.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

„Pokolenie @", „dzieci neostrady", „pokolenie SMS"[1], „pokolenie N" (od *Net* — 'sieć') albo „pokolenie D" (*digital* — 'cyfrowy'), „cyfrowe pokolenie", „generacja Y", „pokolenie www": wszystko, wszędzie, zawsze, to określenia odnoszące się do urodzonych i dorastających w tej kulturze młodych ludzi tworzących nowy typ kultury — informatycznej/multimedialnej/cyfrowej(?), jeszcze nienazwanej, ale już wszechobecnej. Młodzi oswoili nowinki technologiczne i aktywnie, i w każdej dziedzinie korzystają z mediów cyfrowych i technologii cyfrowych, żyją w globalnej wiosce. *Globalny nastolatek* lepiej się czuje w kontakcie z innym „globalnym nastolatkiem" (nieważne z jakiego państwa) niż z rówieśnikiem z rodziny robotniczej z tej samej dzielnicy. Jego domem może być dowolne miejsce na ziemi, najważniejsze, by posiadało supermarket, McDonalda i któryś z hoteli i restauracji wielkiej sieci.

Z charakterystyki pokoleniowej wynika dalej, że technologiczna możliwość łatwego sprawdzania wiedzy pozbawia młodych potrzeby autonomicznego myślenia i wyrabiania własnych poglądów. Przekonanie, że jeśli czegoś nie ma w sieci, to nie istnieje — ogranicza ich zdolność rozwiązywania problemów.

Tak ogólnie scharakteryzowana cywilizacyjna i technologiczna zmiana pokoleniowa o szerokim, właściwie globalnym zasięgu może prowadzić do podobnych w swej istocie językowych następstw. Wydaje się przydatne wskazanie, w jaki sposób obserwowane powszechnie przemiany wpływają na zachowania językowe, na relację język — poznanie, co widoczne jest już w tekstach młodych użytkowników języka[2].

---

[1] Termin *pokolenie SMS* popularyzuje prof. Tomasz Goban-Klas, socjolog i specjalista od komunikowania. Jego zdaniem, telefon komórkowy nabrał nowych aspektów: nie używa się go do przekazania konkretnych informacji, a jego funkcją dla młodego pokolenia jest sam kontakt, podtrzymanie więzi. *Pokolenie SMS* potrafi wyrazić istotę komunikacji w 160 znakach. Jak mówi Goban-Klas, historia komunikacji pokazuje, że ludzie coraz mniej chętnie przyjmują długie przekazy: „— Homer napisał *Iliadę*, którą niejeden ówczesny znał na pamięć. Jeszcze w pokoleniu moich rodziców znało się na pamięć obszerne fragmenty *Pana Tadeusza*. Dziś wolimy formy jak najkrótsze. *Short Message Service*, jak sama nazwa wskazuje, jest doskonałym przykładem na skrócenie tego, co nazywamy *span of attention*, zakresu uwagi" (fragment wywiadu zamieszczonego w „Tygodniku Powszechnym" 10 lutego 2002 roku).

[2] Jednak pamiętajmy, że czas przełomu technologicznego, jak każda zmiana kulturowa o szerokim zasięgu, ma mimo wszystko charakter procesu, przyjęcie jej, poznanie i zaakceptowanie jest tak skomplikowane, złożone i długotrwałe, że nieuniknione jest nałożenie się epok poprzedniej i następującej. Skutkiem tego sam przełom także stanowi pewien okres dziejowy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Ikoniczna orientacja kultury, a także węzłowy **hipertekst** sieci odciskają swe piętno na sposobie myślenia człowieka. W miejsce pojęcia, abstraktu pojawia się symbol, w miejsce linearnego, przyczynowo-skutkowego rozumowania — mozaika faktów, artefaktów, doznań. Zmiany te skutkują także w języku i też w języku najłatwiej je zaobserwować. Stanowi on przecież niejednokrotnie przepustkę do uchwycenia sposobu rozumowania.

W omawianej tu perspektywie pojawia się najużyteczniejsze pewnie rozróżnienie, które wykorzystuje i popularyzuje jego twórca Marc Prensky (2001), rozwija Derric Kerckhove (1996): *digital natives* oraz *digital immigrants*. *Cyfrowi imigranci* to ci, którzy wychowali się w warunkach mediów analogowych, wywodzący się z kultury cyrograficznej (kultury pisma) — komputer, komórka czy internetowy katalog biblioteczny to dla nich trudne w obsłudze nowinki techniczne, *cyfrowi tubylcy* zaś to osoby wychowujące się w środowisku elektronicznych gadżetów, intuicyjnie przyswajające sobie umiejętność korzystania z oprogramowania odtwarzacza mp3 lub aparatu cyfrowego. Jay David Bolter nazywa tę grupę *ludźmi Turinga* (Bolter, 1990).

Jaki jest najogólniej wpływ nowych mediów na język ich użytkowników? Wpływ ten widzieć można w wielu aspektach, spośród wielu możliwych typów oddziaływań chcę wskazać najpierw na jeden — *osłabienie precyzji komunikowania*, zmierzające ku interpretacyjności i nasilonej pragmatyce znaczeń i sensów wyinterpretowanych z konkretnego użycia.

Nowe media zaczynają oddziaływać na rozwój dziecka bardzo wcześnie — przez swój ekspansywny zasięg wyraźnie wkraczają już w obszar pierwotnej socjalizacji językowej. Proces socjalizacji spełnia dwie niezwykle ważne społecznie funkcje: buduje pewien porządek i ład społeczny oraz stanowi mechanizm *transmisji kultury*. Szczególnie ta druga funkcja — ze względu na rolę w niej języka — jest bliska zainteresowaniom językoznawcy socjolingwisty. Podstawowym środowiskiem socjalizującym dzieci stają się coraz częściej media: telewizja oraz Internet. Niektórzy badacze są nawet zdania, że w dzisiejszych czasach wręcz pierwszym językiem, jakiego uczy się dziecko, jest język ojczysty przekazów medialnych, gdyż to właśnie z nim ma ono największą styczność dzięki telewizji (Osmańska-Furmanek, 2005: 42). Staje się więc przekaz medialny niejako wzorcem komunikacyjnym.

Z moich badań sondażowych wynika, że dzieci przedszkolne posługują się bardzo łatwo słownictwem i frazami, które nie są stosowne do ich wieku i zainteresowań, do poziomu ich rozwoju, ale przede wszystkim, dzieci używają ich w sposób intuicyjny, przez bardzo luźne skojarzenie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

z opisywanym zjawiskiem, odtwarzanym tak, jak odtwarza się w pamięci pewien całościowy obraz, całą sytuację, np. w użyciu 5-latka: „firma na dorobku", „miłość musi odejść", „niebezpieczeństwo złamania igły". Mówiąc wprost, dzieci używają wyrażeń, nie rozumiejąc ich, cytując je niejako wraz z pojawiającym się nawet bardzo powierzchownym skojarzeniem. Stąd może wynikać przekonanie małych, poznających zasady komunikacji użytkowników języka, że słów można używać dowolnie, że nie muszą być one jednoznacznym odesłaniem do desygnatu. To dość poważne zagrożenie komunikacji, ale także rozwoju poznawczego dziecka. Owo zagrożenie określić można mianem *inflacji znaczeń*: jeśli nie potrafimy danej rzeczy nazwać, to jak możemy ją określić, jak przyporządkować do jakiejś kategorii, jak rozumieć? W ten sposób nowe media przyczyniają się do naruszania procesu transmisji kulturowej, przekazu tradycji językowej, mówiąc najprościej — mogą powodować utrudnienie w rozumieniu znaczeń słów i wyrażeń.

Dlaczego jest to realne zagrożenie?

Przywołując zarysowaną na wstępie charakterystykę kultury, łatwo zrozumieć, że pojawienie się telewizji spowodowało przede wszystkim ekspansję obrazu na ogromną skalę[3]. Świat dotąd był głównie opowiadany, teraz jest głównie pokazywany — następuje więc zmiana kontekstu słowa na kontekst obrazu. To niezwykle ważna zmiana: słowo trzeba **rozumieć,** obraz wystarczy **oglądać**.

Przekaz zapośredniczony przez abstrakcyjne ze swej istoty pismo zastąpiony zostaje coraz częściej przekazem przez konkretny obraz (ekran, monitor). Włoski medioznawca i filozof Giovanni Sartori dostrzega swoiste przekształcenie się współczesnego człowieka z *homo sapiens* w *homo videns*. Człowiek rozumny, myślący, racjonalny zmienia się w osobę patrzącą, oglądającą: „[…] dotąd świat, i zachodzące w nim wydarzenia były nam opowiadane (opisywane); dziś są nam pokazywane, zaś opowieść (objaśnienie) pełni funkcję tylko uzupełniającą w stosunku do obrazów, które pojawiają się na ekranie" (Sartori, 2007: 21).

[3] Zwycięstwo modelu komunikacji, w którym dominuje obraz, najpierw dopełniając, z czasem zajmując miejsce słowa, wielu socjologów widzi jako przyczynę niepokojących wyników badań przeprowadzonych w USA przez Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych. „W 1947 r. 45% uczniów w USA było w stanie znaleźć na mapie Europę, w 1988 zaś było ich zaledwie 25%. Podczas wojny w Zatoce Perskiej w 1991 r., kiedy 500 tys. żołnierzy amerykańskich znajdowało się na froncie, aż 80% Amerykanów nie wiedziało, gdzie leży Irak, 92% natomiast wiedziało, że prezydent Bush nie lubi i nie będzie jadł brokułów. Wyniki tych badań są zatrważające, pomimo że w latach 80. USA zainwestowały w edukację 420 mld dolarów (29% więcej niż kiedykolwiek w historii)" (Ziółkowski, 1995; za: Zwoliński, 2003: 443).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Telewizja, według Sartoriego, powoduje u ludzi utratę zdolności rozumienia (logiczność wywodu) i abstrahowania (posługiwania się pojęciami), gdyż dominujący w przekazie obraz wymaga tylko patrzenia. Charakteryzując człowieka określanego jako *homo videns*, badacz przekonuje, że „język konceptualny (abstrakcyjny) został zastąpiony przez język percepcyjny (konkretny), który jest nieskończenie uboższy; uboższy nie tylko pod względem liczby słów, lecz przede wszystkim pod względem bogactwa ich znaczeń, zdolności konotacyjnych" (Sartori, 2007: 28).

Tekst pisany narzuca linearny, spójny dyskurs, którego odczytanie pobudza procesy świadomościowe, dzięki którym potrafimy budować fikcyjne doświadczenia zmysłowe. Obraz natomiast oddziałuje raczej **na zmysły** niż na **intelekt**, widzimy to, co już przedstawione, dodatkowo widzimy wszystko naraz. W przypadku pisma odbiorca ma możliwość interpretacji tekstu, gdyż język nigdy nie odda w pełni zamysłu autora. Obraz nie zostawia dowolności, gdyż narzuca swój odbiór, mamy dane tylko to, co widzimy. Przy czym w ten sposób — paradoksalnie — poszerza się zakres indywidualizmu, gdyż widzieć możemy na swój indywidualny sposób! Nic w interpretowaniu obrazu nie narzuca nam jednakowej procedury oglądania czy to z dołu do góry, czy to z prawa do lewa. Hierarchia istotnych elementów przekazu wizualnego może być całkowicie dowolna, indywidualna, własna.

Zwrócenie uwagi na *ikonizację semiosfery* pozwala na rozważenie tego, w jaki sposób ta zmiana przekłada się na jakość podstawowej relacji język — poznanie; dokładniej styl poznawczy, styl myślenia.

Spróbujmy na kilku przykładach przybliżyć sposób myślenia młodych, kształcących się w szkole ponadpodstawowej osób (wszystkie przykłady pochodzą z wypowiedzi uczniów szkół średnich) na temat wartości semantycznej wyrazów:

apogeum — skupisko jakichś złych rzeczy
USJP[4] 'najwyższy stopień, szczytowy punkt, największe nasilenie czegoś'

populista — osoba, która oszukuje ludzi
USJP — populizm to 'działalność polityczna odwołująca się do interesów, oczekiwań i opinii większości ludzi w celu uzyskania ich poparcia i zdobycia wpływów lub władzy'

zniwelować — zniszczyć
USJP 'doprowadzić powierzchnię jakiegoś terenu do jednego poziomu, wyrównać; znieść, zlikwidować różnice'

[4] *Uniwersalny słownik języka polskiego* (Dubisz, red., 2003).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

lubieżny — ktoś kogoś za bardzo lubi
USJP ‘pełen pożądania, żądzy; zmysłowy, namiętny, rozpustny’
wysmakowany — dobrze doprawiony
USJP ‘wykonany ze smakiem, z artyzmem, niebanalnie, kunsztowny, finezyjny’
charytatywny — bezpłatny, np. praktyka charytatywna
USJP ‘pomagający ludziom, wspierający biednych i potrzebujących pomocy; miłosierny, dobroczynny, filantropijny’[5]

Są to niespecjalistyczne słowa, które niosą jednak treść inną niż ta utrwalona tradycją użycia i znana ze słowników. Najoczywistszą drogą poznawania znaczeń wyrazów jest ich przekazywanie na zasadzie uczestnictwa w kulturze, w tradycji. W cytowanych przykładach mamy do czynienia z inną sytuacją, oto znaczenia są przez uczniów „odkrywane” na nowo. Owo odkrywanie dokonuje się, zauważmy, dwiema drogami. Pierwsza grupa przykładów pokazuje znaczenie jako pochodną struktury: budowa słowotwórcza **indywidualnie interpretowana** jest źródłem wiedzy o znaczeniu (*lubieżny*, *wysmakowany*). Podkreślmy, działa tu prosta zasada odwołania do wyrazu podobnie brzmiącego: *lubić*, *smak*. Druga grupa pokazuje rozpoznawanie znaczenia przez **związek z kontekstem** użycia, konkretnego użycia: obraz niwelowanego terenu można odczytać jako obraz niszczonego terenu; z faktu, że obietnice populistyczne są zwykle puste, można wyczytać, że populista to oszust, itp.

Ten sposób myślenia nazywa się w psychologii rozwojowej myśleniem przedoperacyjnym, czy inaczej konkretno-wyobrażeniowym. Wyciąganie wniosków dokonuje się w nim przez zestawienie obrazów, zdarzeń, w których słowo zastosowano. Objaśnienia znaczeń w przywoływanych przykładach pokazują indywidualne rozumienie i znaczenia, i sensu, jego doraźność i silną kontekstowość. Takie objaśnienia to przejaw myślenia alogicznego, alinearnego, plamowego, ikonicznego, tzw. **postmyślenia**, jak chce Giovanni Sartori. Dziś w rozmowach także z osobami wykształconymi, choćby ze studentami polonistyki, podczas zajęć dowiedzieć się możemy przypadkiem, że używają oni słów znanych powszechnie i w starszym pokoleniu, ale są to jedynie te same słowa, niosą jednak treść inną niż ta, która jest znana ze słowników. Studentka referuje: „Gdyby ktoś rzetelnie mówił, nie byłoby nieporozumienia”. Na

[5] Więcej przykładów ilustrujących to zjawisko znaleźć można w: Skudrzyk, 2005; Warchala, Skudrzyk, 2010.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

pytanie o znaczenie słowa *rzetelnie* odpowiada ‘dokładnie’. I nie ma w tym rozumieniu żadnego głębszego wymiaru znaczenia: uczciwości, solidności. Pytam o *obleśny*, ponieważ wyraz pojawia się w kontekście zupełnie go nieuzasadniającym i znów odpowiedź studentów: ‘odrażający, brzydko wyglądający’[6]. Podobnie zaskakiwać może zdefiniowanie wyrazu *elastyczny* — ‘stały’ („ponieważ nie odkształca się trwale, wraca zawsze do pierwotnego kształtu”). To jest być może ilustracja procesu, który George Steiner nazywa „zerwanym kontraktem” — naruszeniem przymierza między słowem a światem lub określa mianem kryzysu „znaczenia znaczenia” (Kostaszuk-Romanowska, 2001). W każdym z podanych przykładów znaczenie leksemu jest odczytywane z użycia, z kontekstu, nie jest składnikiem międzypokoleniowej transmisji kulturowej. Ewa Rewers w jednym z opracowań pisze o „polifonii idiolektów” czy wręcz „rozplenieniu się idiolektów” (Rewers, 1998).

Zauważmy, że takie procesy naprawdę mogą burzyć komunikację międzygeneracyjną. To rodzi pytanie: czy można już mówić wręcz o komunikacji międzykulturowej?

To, że posługujemy się tym samym językiem, nie gwarantuje jeszcze powodzenia w porozumiewaniu się. Jest oczywiste, że sfera subtelnych semantycznych konotacji, ograniczeń łączliwości itp. może być przekazana głównie drogą kulturowej transmisji, zakotwiczenia w tradycyjnym użyciu, nie da się jej łatwo „wyczytać” z kontekstu.

Wizualność, ikoniczność to konkret, obraz nie aktywizuje — bo nie może — ani konotacji kulturowych, ani semantycznych, nie oddaje odcieni kodu pragmatycznego, dlatego możliwe jest takie użycie słów, które wskazują wręcz na rodzaj kulturowego wykluczenia. Dosadnie widać to np. w podaniu studentki proszącej dziekana o przedłużenie sesji: „Proszę o przedłużenie sesji do 15.04., co **wyekzekwowałam** (sic!) od pani dziekan podczas rozmowy”. Komunikat całkowicie niestosowny przez użycie wyrazu o jednoznacznie niedopuszczalnych w komunikacji oficjalnej konotacjach: *wyegzekwować* ‘zmusić kogoś do czegoś, zwykle z zastosowaniem środków przymusu’. Podobnie młody dziennikarz, niefortunnie używając języka, może spotkać się z odmową, gdy swą prośbę kierowaną do eksperta sformułuje jak polecenie: „Liczę na to, że rzetelnie, ale też z lekką dozą humoru, oceni Pani odpowiedzi”. Tu „rzetelnie”, znaczy najpewniej ‘dokładnie’ — bez konotacji: ‘dotrzymujący zobowiązań; uczciwy, sumienny, solidny’. Ale to właśnie brak świadomości tego konotacyj-

[6] Można też przytoczyć pisane dowody takich użyć, dowody utrwalonej zmiany semantycznej w nowej prozie (por. Czerwiński, 2005).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

nego nacechowania czyni z prośby (może nawet grzecznej w mniemaniu nadawcy) niestosowne (sytuacyjnie i społecznie) polecenie.

Badania nad kontekstowym rozumieniem znaczeń są w socjolingwistyce polskiej znane już dość dawno. W latach 80. XX wieku Danuta Bartol-Jarosińska (1986) badała robotników warszawskich, a przyczyną takiego właśnie kontekstowego rozumienia znaczeń, którą uwydatniała w swych analizach, był brak wykształcenia. Tak więc wykształcenie traktować należy jako ważny element, który warunkuje w tym zakresie jakość komunikacji. Wykształcenie to — w naszej perpektywie oglądu — głównie obcowanie i czynne (pisanie), i bierne (czytanie) z tekstem pisanym, spójnym, logicznym, ciągłym, czyli poddanym rygorom piśmienności.

Narzędziem uczenia się logiczności jest zatem tekst pisany, ale dziś najczęściej dostępne teksty pisane to właśnie takie typy tekstu, które określamy mianem hipertekstu. Nie mogą być one źródłem uporządkowanej, logicznej struktury. Są zupełnie nowym doświadczeniem młodego pokolenia, efektem „żeglowania" po sieci. Uznać można, że i taki tekst budowany jest na zasadzie przylegania, bowiem w internecie nic nie zmusza do lektury linearnej. Jest to lektura alinearna. Budowanie tekstu, także pisanego, dokonuje się nie „w służbie linijki", ale „w służbie powierzchni" (Flusser, 1993 za Gwóźdź, 2004).

Ów konkretno-wyobrażeniowy styl myślenia widoczny jest także w sposobie budowy tekstu poza komunikacją elektroniczną, głównie w zasadach jego spójności (Skudrzyk, 2005; Warchala, Skudrzyk, 2010). Współczesny tekst staje się często zbiorem pojedynczych zdań, których wzajemne relacje logiczne, przyczynowo-skutkowe nie są ujawniane, jakby każdy z elementów opisu leżał obok drugiego w dającej się obserwować przestrzeni. Oto fragment eseju maturalnego:

> *Cesarstwo Zachodniorzymskie upadło w 476 r. Najeżdżali je barbarzyńcy. Armia cesarstwa była słaba. Teren Imperium Romanum zajmował wielkie terytorium. Po okresie względnego pokoju bez wojen zabrakło niewolników. Nie miał kto uprawiać roli. Społeczeństwo zaczęło przychylnym okiem spoglądać w stronę chrześcijaństwa.*

Nie jest to tekst pisany w chwili emocji. Widać, że tekst jest zbudowany wedle tych reguł, o których mówimy, że mają charakter kompleksowo-przyległościowy, alogiczny. Aby precyzyjnie zrozumieć przekaz, trzeba by było odnajdywać sens, czyli ulogicznić tę wypowiedź przez wprowadzenie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

sygnałów spójności, powiązań przyczynowo-skutkowych. Być może tak wygląda właśnie przechodzenie z „galaktyki Gutenberga" do „galaktyki Turinga" (Bolter, 1990).

Bibliografia

Bartol-Jarosińska D., 1986: *Świadomość językowa robotników warszawskich*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Bolter J.D., 1990: *Człowiek Turinga*. Warszawa, PIW.

Czerwiński P., 2005: *Pokalanie*. Warszawa, Świat Książki.

Dubisz S., red., 2003: *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gwóźdź A., 2004: *Technologie widzenia, czyli media w poszukiwaniu autora: Wim Wenders*. Kraków, TAiWPN Universitas, s. 99—100.

Kerckhove de D., 1996: *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*. Warszawa, Wydawnictwo Mikom.

Kostaszuk-Romanowska M., 2001: *Język jako widowisko*. W: Krzemień-Ojak S., Nowowiejski B., red.: *Przyszłość języka*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 161—168.

McLuhan M., 2004: *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka*. Warszawa, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.

Osmańska-Furmanek W., 2005: *Poznawanie rzeczywistości w przenikających się światach — realnym i wirtualnym*. W: Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B., red.: *Młodzież wobec niegościnnej przyszłości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE, s. 39—44.

Prensky M., 2001: *Digital Natives*, *Digital Immigrants Part 1*. "On the Horizon", Vol. 9, no. 5 (October), s. 1—6.

Rewers E., 1998: *Nowe media — Kultura niedokończonej translacji*. „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Praktyka", nr 1(16), s. 43—50.

Sartori G., 2007: *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Skudrzyk A., 2005: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Warchala J., Skudrzyk A., 2010: *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Zwoliński A., ks., 2003: *Słowo w relacjach społecznych*. Kraków, Wydawnictwo WAM.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Aldona Skudrzyk

Homo videns – the new media and the language of the young generation

Summary

Due to their wide scope, the new media are gradually becoming the main socializing environment for children. Some scholars believe that nowadays the main language acquired by a child is their native language broadcast via omnipresent media. In the past, the world used to be described through the use of words and texts. Now it is shown with the use of pictures. The context of a word is replaced with the context of a picture. Words must be **understood** while pictures only need to be **seen**. The crucial issue discussed in the following paper is how this particular change, known as the iconization of culture influences the quality of the basic relationship between language and cognition, that is a cognitive style, a way of thinking and the impairment of communicative precision, all leading to the interpretability and the enhanced pragmatics of meanings and senses which are no longer used.

Aldona Skudrzyk

Homo videns — neue Massenmedien und die Sprache der jungen Generation

Zusammenfassung

Wegen ihrer Expansionsreichweite werden neue Massenmedien das wichtigste Milieu, in dem ein Kind sozialisiert wird. Manche Forscher vertreten sogar die Meinung, das die Sprache der Massenmedien heute die erste Sprache ist, mit der das Kind am frühesten zu tun hat. Bisher wurde es von der Welt vor allem erzählt (Wort, Text), heutzutage wird die Welt hauptsächlich gezeigt. Es kommt also zu einem wichtigen Wechsel von einem Wortkontext zu einem Bildkontext: ein Wort muss **verstanden**, ein Bild nur **angeschaut** werden. In ihrem Artikel untersucht die Verfasserin, inwieweit der Wechsel — Ikonisierung der Kultur — für die Qualität der grundlegenden Relation: Sprache — Erkenntnis und genauer gesagt, für den Erkenntnisstil, für die Denkweise, für schlechtere, zur verstärkten Pragmatik der vom Gebrauch interpretierten Bedeutungen und Sinnen führende Kommunikationspräzision verantwortlich ist.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Ewa Gacka

Współpraca logopedy i nauczyciela w opiece nad dzieckiem z opóźnieniem rozwoju mowy

Opóźnienia rozwoju mowy — wyjaśnienia terminologiczne

Opóźnienia rozwoju mowy różnego pochodzenia należą do jednych z częściej spotykanych w praktyce logopedycznej zaburzeń rozwoju komunikacji językowej wśród dzieci. W związku z dużą częstotliwością występowania stanowią wyzwanie dla logopedów, lekarzy, psychologów, rodziców, a także nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli wychowania przedszkolnego. *Opóźnienie rozwoju mowy* (ORM) to pojęcie wymagające doprecyzowania, gdyż kryją się pod nim nieprawidłowości o różnej etiologii i różnym charakterze. Terminem tym określić można kształtowanie się mowy niezgodnie z normą rozwoju językowego dla danej kategorii wiekowej, bez względu na przyczynę takiego stanu rzeczy. Biorąc pod uwagę różnice indywidualne pomiędzy dziećmi, przyjmuje się, że „opóźnienia w pojawianiu się poszczególnych stadiów rozwoju mowy nie powinny przekraczać 6 miesięcy" (Zaleski, 1992: 14).

Opóźnienia rozwoju mowy nie zostały jeszcze odpowiednio poznane, opisane ani wyjaśnione, ale na całym świecie trwają intensywne badania nad nimi. Rezultatem takich badań było między innymi odkrycie genu FOXP2, odpowiadającego za specyficzne zdolności językowe (Kurcz, 2001). Na marginesie należy zaznaczyć, że niektórzy z badaczy wykazują w tej kwestii dużą powściągliwość, podkreślając, że „związki mię-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

dzy mową a genem FOXP2 niewątpliwie istnieją, mają one jednak inną naturę i o wiele większy stopień komplikacji, niż zakładali to językoznawcy postulujący istnienie genu języka" (Libura, Libura, 2011: 20). W Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 *opóźnienia rozwoju mowy* nie stanowią konkretnego rozpoznania, takiego jak np. *jąkanie* (F98.5), *giełkot* (F98.6), *zaburzenia głosu* (R49), *afazja* (F47.0) czy *zaburzenia mowy związane z upośledzeniem umysłowym* (F70—F79), ale oznaczają zespół objawów towarzyszący różnym zaburzeniom rozwojowym. W prezentowanym artykule terminy: *opóźnienie rozwoju mowy*, *opóźniony rozwój mowy*, *opóźnienia w rozwoju mowy* (ORM) traktuje się synonimicznie — jako przejawy nieprawidłowości w kształtowaniu się mowy różnego pochodzenia, będące konsekwencją różnych zaburzeń rozwoju i schorzeń, a także występujące bez uchwytnych czy dających się potwierdzić na obecnym etapie rozwoju nauki przyczyn. „Osobliwością wieku rozwojowego dla wykształcenia się funkcji mownych jest złożoność czynników, które mogą prowadzić do zaburzeń mowy, stąd też i niemałe trudności diagnostyczne w określeniu rzeczywistych przyczyn i kwalifikacji stanu mowy" (Tłokiński, 1986: 117).

Brak jednoznaczności w definiowaniu opóźnienia rozwoju mowy dotyczy także jego podziałów. W polskojęzycznej literaturze medycznej spotkać można podział na: *prosty opóźniony rozwój mowy* i *opóźnienie rozwoju mowy wyróżnione na podstawie kryterium etiologicznego* (Pruszewicz, 1992). *Prosty opóźniony rozwój mowy* rozpoznaje się wtedy, gdy nie stwierdza się żadnych przyczyn psychicznych ani somatycznych takiego stanu rzeczy. T. Zaleski używa terminu *opóźnienie rozwoju mowy czynnej* (1992). Dzieci z tym zespołem charakteryzują się prawidłowym poziomem słuchu i prawidłowym poziomem rozwoju umysłowego. Występuje on trzykrotnie częściej u chłopców niż u dziewcząt. W powstawaniu prostego opóźnionego rozwoju mowy podkreśla się rolę czynnika genetycznego. W literaturze anglojęzycznej spotkać można termin *maturation delay* (także *development language delay*), co tłumaczy się jako *opóźnienie dojrzewania/opóźnienie rozwoju języka*. Przyczyn tego zjawiska upatruje się w opóźnieniu dojrzewania pewnych struktur neurologicznych zaangażowanych w proces mowy i podkreśla się jego rodzinne uwarunkowanie (Alexander, Pion Kao, 1999). Na późniejszą mielinizację włókien nerwowych odpowiadających za pracę mięśni artykulacyjnych jako na przyczynę opóźnienia rozwoju mowy czynnej wskazuje Zaleski (1992). Badania przeprowadzone na Uniwersytecie w Pittsburghu, w ramach których porównano 100 trzyletnich dzieci mających opóźnienia mowy nieznanego pochodzenia (ang. *speech delay of unknown origin*) z 539 rówieśnikami o adekwatnym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

do wieku poziomie rozwoju mowy, wykazały występowanie statystycznie istotnych różnic pomiędzy grupami dla takich zmiennych, związanych z kształtowaniem się mowy, jak: niski poziom wykształcenia matki, płeć męska i dodatni wywiad rodzinny w kierunku występowania opóźnień w rozwoju mowy (Campbell, Dollaghan, Rockette, Paradise, Feldman, Shriberg, Sabo, Kurs-Lasky, 2003). Wśród opóźnień rozwoju mowy wyodrębnionych na podstawie kryterium etiologicznego A. Pruszewicz wymienia opóźnienia związane z:

- uszkodzeniem obwodowego narządu mowy,
- uszkodzeniem wzroku i słuchu,
- niedorozwojem umysłowym,
- brakiem motywacji do mówienia,
- uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego,
- uwarunkowaniami rodzinnymi,
- słuchoniemotą,
- agnozją akustyczną,
- schorzeniami przemiany materii (Pruszewicz, 1992).

W polskojęzycznej literaturze logopedycznej najbardziej rozpowszechniony jest wprowadzony przez Z. Tarkowskiego podział opóźnień w rozwoju mowy na: *samoistne opóźnienie rozwoju mowy* (SORM) i *niesamoistne opóźnienie rozwoju mowy* (NORM) (Tarkowski, 1994). Terminami tymi posługuje się też w swych pracach G. Jastrzębowska (1997, 2000, 2003). *Samoistne opóźnienie rozwoju mowy* można utożsamić z *prostym opóźnionym rozwojem mowy*. Diagnozuje się je u dzieci z prawidłowym stanem słuchu i prawidłowym poziomem rozwoju umysłowego, u których nie występują porażenia ani uszkodzenia w obrębie obwodowego narządu mowy, ani też uszkodzenia układu nerwowego czy też całościowe zaburzenia rozwojowe. Podkreśla się brak ewidentnej przyczyny tego opóźnienia, zwracając uwagę na rolę czynnika dziedzicznego w jego powstaniu i na to, że trzykrotnie częściej występuje wśród chłopców niż wśród dziewcząt. „Bardziej klarowna jest etiologia niesamoistnego ORM, który towarzyszy afazji, dyzartrii, dyslalii, jąkaniu, niedosłuchowi, upośledzeniu umysłowemu, mózgowemu porażeniu dziecięcemu, autyzmowi" (Tarkowski, 1994: 14). *Niesamoistne opóźnienie rozwoju mowy* to taki rodzaj opóźnienia, który związany jest z pewnymi nieprawidłowościami, zaburzeniami rozwojowymi i schorzeniami. Do przyczyn NORM zaliczyć można: czynnik genetyczny (we wcześniejszym fragmencie artykułu wspomniano o odkryciu genu FOXP2), którym część z badaczy tłumaczy przypadki opóźnienia rozwoju mowy związane ze *specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego* (ang. *specyfic language impairment:* SLI), uszkodzenie układu nerwowego

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

spowodowane różnymi czynnikami, uszkodzenia obwodowego narządu mowy, uszkodzenia wzroku i słuchu, upośledzenie rozwoju psychoruchowego/umysłowego, rozległe zaburzenia rozwojowe związane z autyzmem czy też deprywację psychiczną i emocjonalną.

W literaturze można znaleźć także określenie *niespecyficzne opóźnienie rozwoju mowy*. Posługuje się nim w jednej ze swoich publikacji M. Smoczyńska, określając nim te przypadki opóźnienia, które są wywołane przez głuchotę, upośledzenie umysłowe, defekty układu nerwowego czy autyzm. Autorka wspomina również o *specyficznych zaburzeniach rozwoju językowego* (SLI) i opóźnieniach z nim związanych, a także o *samoistnym opóźnieniu rozwoju mowy*, które utożsamia z *prostym opóźnionym rozwojem mowy* (Smoczyńska, 2000).

O wystąpieniu opóźnienia rozwoju mowy o różnym charakterze mogą świadczyć liczne symptomy, do których zaliczamy:

- formę komunikacji (to, czy dziecko komunikuje się w sposób werbalny czy pozawerbalny, a także czy w ogóle przejawia potrzebę komunikowania się z otoczeniem),
- ilość i jakość wypowiedzi dziecka (to, czy dziecko posługuje się krzykiem, sylabami, wyrazami czy zdaniami),
- ilość i jakość wypowiadanych dźwięków mowy (ile głosek wypowiada i w jaki sposób je realizuje: prawidłowo czy zamienia na inne głoski; jeżeli zamienia na inne głoski, to czy są to wymówienia systemowe — taki sposób realizacji dźwięków, który charakterystyczny jest dla języka polskiego, czy wymówienia poza systemem języka polskiego),
- zasób słownika biernego (te słowa, których znaczenie dziecko rozumie) i czynnego (te słowa, którymi dziecko posługuje się spontanicznie, a nie tylko te, które jedynie powtarza za dorosłym),
- stopień poprawności gramatycznej wypowiedzi dziecka (czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie dziecko stosuje reguły gramatyczne),
- stopień rozumienia przez dziecko wypowiedzi otoczenia (czy dziecko rozumie znaczenie pojedynczych wyrazów, prostych poleceń, złożonych poleceń),
- rozumienie przez otoczenie wypowiedzi tworzonych przez dziecko.

Innymi objawami mogącymi świadczyć o ORM, ale także innych zaburzeniach rozwoju mowy są:

- nienawiązywanie przez dziecko kontaktu wzrokowego,
- trudności z przyjmowaniem pokarmów (trudności z żuciem, gryzieniem, połykaniem),
- nadmierne ślinienie się, nawykowe oddychanie ustami,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- występowanie parafunkcji, czyli stereotypowych, nieświadomych i nieprawidłowych czynności narządu żucia (ssanie palca, błądzenie językiem po wargach, wsuwanie języka pomiędzy wargi).

Znajomość niepokojących objawów w rozwoju mowy dziecka, rozpatrywanych w odniesieniu do normy rozwoju językowego, pozwala na wytypowanie dzieci z zaburzeniami w rozwoju mowy, w tym z opóźnieniami rozwoju mowy. Stanowi to bardzo istotny element profilaktyki logopedycznej, rozumianej jako wczesne rozpoznanie problemu i prowadzenie odpowiednio dostosowanej terapii. W tym wczesnym rozpoznaniu pomocnym ogniwem mogą być nauczyciele przedszkoli. Jeszcze wcześniej takim ogniwem mogą być lekarze, zwłaszcza pediatrzy, którzy opiekują się dzieckiem od jego narodzin (Węsierska, 2007).

Norma rozwoju językowego

Określenie, czy rozwój mowy jest opóźniony czy też nie, wymaga wiedzy na temat prawidłowego przebiegu kształtowania się komunikacji językowej. „Norma rozwoju językowego" to pojęcie wieloznaczne, bo samo słowo *norma* ma niejedno znaczenie. Można mówić o normie w sensie statystycznym, społeczno-klinicznym i w sensie teoretycznym. Norma w sensie statystycznym to przeciętna, norma w sensie społeczno-klinicznym oznacza brak czynników patologicznych, a norma w sensie teoretycznym to zespół cech pożądanych, oczekiwanych (Bogdanowicz, 1985). Normę rozwoju językowego można określić, odnosząc się do etapów kształtowania się mowy dziecka. L. Kaczmarek wyróżnił pięć etapów rozwoju mowy dziecka: etap przygotowawczy (okres ciąży), etap melodii (od urodzenia do 1. roku życia), etap wyrazu (od 1. do 2. roku życia), etap zdania (od 2. do 3. roku życia), etap swoistej mowy dziecięcej (od 3. do 7. roku życia) (Kaczmarek, 1988).

Etap przygotowawczy (prenatalny) to czas kształtowania się narządów i układów warunkujących rozwój mowy (układu nerwowego, oddechowego, fonacyjnego, artykulacyjnego i narządów zmysłu), a także czas pierwszego treningu obwodowego narządu mowy i treningu słuchu. W okresie melodii niemowlę posługuje się krzykiem jako formą komunikacji z otoczeniem. W 2. i 3. miesiącu życia pojawia się głużenie, czyli nieświadome wydawanie dźwięków, będące reakcją bezwarunkową. Około 6. i 7. miesiąca życia pojawia się gaworzenie, które jest reakcją warunkową, występującą u dzieci

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

słyszących, polegającą na wypowiadaniu dźwięków usłyszanych od otoczenia. Pod koniec okresu melodii dziecko zaczyna wypowiadać pierwsze słowa. Pojawiają się też zachowania, które sygnalizują rozumienie przez dziecko pewnych wyrazów i zwrotów komunikacyjnych, którymi posługują się dorośli. Podstawową formą wypowiedzi dziecka w okresie od 1. do 2. roku życia jest wyraz (stąd nazwa etapu). Dziecko wypowiada pojedyncze wyrazy, realizując wszystkie samogłoski (poza *ą*, *ę*), a także spółgłoski (*p*, *b*, *m*, *t*, *d*, *k*, *n*, *ś*, *ć*), posługuje się wyrazami dźwiękonaśladowczymi. Intensywnie rozwija się w tym czasie rozumienie wypowiedzi kierowanych do niego przez dorosłych. Pod koniec omawianego etapu (czasami wcześniej, bo około 17., 18. miesiąca życia) dziecko zaczyna łączyć wyrazy w proste zdania. Podstawową formą wypowiedzi dziecka w okresie od 2. do 3. roku życia staje się zdanie. Początkowo są to zdania proste, dwuwyrazowe. Zdania stanowią 70—80% wypowiedzi dziecka dwuipółletniego. Pod koniec 2. roku życia pojawiają się zdania złożone podrzędnie. W tym czasie następuje żywiołowy rozwój słownika biernego i czynnego. Poza głoskami, które pojawiły się we wcześniejszym etapie, dziecko używa głosek zmiękczonych (*p'*, *b'*, *m'*, *w'*, *f'*, *k'*, *l'*), pojawiają się też głoski (*w*, *f*, *l*, *g*, *χ*, *ź*, *ʒ'*). Czasami pojawiają się głoski szeregu syczącego i szumiącego (*s*, *z*, *c*, *ʒ*, a także *š*, *ž*, *č*, *ǯ*). Charakterystyczną cechą okresu swoistej mowy dziecięcej są neologizmy dziecięce — określenia tworzone przez dziecko na te przedmioty, czynności, zjawiska, których nazwy dziecko nie zna. W tym okresie dziecko opanowuje język we wszystkich aspektach: fonetycznym, morfologicznym, syntaktycznym, leksykalno-semantycznym, pragmatycznym. Dziecko 6-, 7-letnie rozumie kierowane do niego — nawet złożone — polecenia i instrukcje. Porozumiewa się zdaniami, prowadzi dialog, potrafi prowadzić rozmowę, trzymając się wątku, posiada umiejętności narracyjne, potrafi opowiedzieć historyjkę czy opisać obrazek. Pod koniec tego okresu dziecko wypowiada wszystkie głoski występujące w języku polskim, stosuje też w swoich wypowiedziach reguły gramatyczne.

Rola logopedy i nauczyciela przedszkola w opiece nad dzieckiem z opóźnieniem w rozwoju mowy

W opiekę nad dzieckiem z opóźnionym rozwojem mowy zaangażowanych może być wiele osób. Z jednej strony rodzice, z drugiej specjaliści, a wśród nich: logopedzi, lekarze różnych specjalności (neurolodzy, audio-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

lodzy, foniatrzy, neurochirurdzy, psychiatrzy, chirurdzy plastyczni, ortodonci, okuliści), psycholodzy, rehabilitanci, inni terapeuci, np. integracji sensorycznej, a także nauczyciele, przede wszystkim nauczyciele wychowania przedszkolnego. Od współpracy i zaangażowania tych wszystkich osób zależy efektywność pomocy udzielanej dzieciom z ORM. W tych działaniach szczególną rolę z oczywistych względów odgrywają rodzice. Wyjątkowe miejsce wśród specjalistów zajmują nauczyciele wychowania przedszkolnego z racji codziennego bliskiego kontaktu z dzieckiem i towarzyszenia mu przez wiele godzin w różnych sytuacjach życiowych: podczas spożywania posiłków, toalety, ubierania się, zabaw, spacerów, wyjść do teatru czy na basen, ale także podczas celowo organizowanych zajęć. Te sytuacje stwarzają doskonałą okazję do stymulowania rozwoju językowego, będącego jednym z elementów terapii dzieci z ORM o różnym charakterze. Efektywna i harmonijna współpraca to jasno określone zadania poszczególnych ogniw opieki nad dzieckiem z ORM, a także właściwa komunikacja oparta na precyzyjnie określonych zasadach.

Rolą logopedy jest postawienie diagnozy, prowadzenie terapii, prowadzenie działań profilaktycznych.

Postawienie diagnozy w przypadku dziecka z opóźnieniem rozwoju mowy to wykluczenie lub potwierdzenie opóźnienia, określenie jego charakteru (określenie przyczyn), opis symptomów wykrytych nieprawidłowości, zakłóceń i zaburzeń w komunikacji językowej, opis tych aspektów rozwoju mowy, które nie budzą zastrzeżeń, a także zaplanowanie procesu terapeutycznego. Istotne w procesie diagnozy jest koncentrowanie się nie tylko na występujących deficytach, ale także na mocnych stronach rozwoju dziecka. O wynikach diagnozy powinni zostać poinformowani rodzice i nauczyciel, który zajmuje się dzieckiem w przedszkolu. W diagnozie powinny znaleźć się wskazówki dotyczące postępowania z dzieckiem, uwzględniające charakter opóźnienia (jego przyczynę). W niektórych przypadkach opóźnień w rozwoju mowy trzeba brać pod uwagę trudności z jednoznacznym postawieniem diagnozy podczas pierwszej czy drugiej wizyty u logopedy. W takiej sytuacji konieczne jest wstępne określenie stwierdzonego zaburzenia w rozwoju mowy, które po wykonaniu dodatkowych konsultacji i obserwacji dynamiki rozwoju mowy może być zweryfikowane. Także to wstępne rozpoznanie powinni poznać i rodzice, i nauczyciele. Na terapię logopedyczną dziecka z opóźnieniami w rozwoju mowy o różnym charakterze składa się stymulacja rozwoju językowego, którą prowadzi się wobec wszystkich dzieci z odstępstwami od normy rozwoju mowy. Stymulacja rozwoju językowego dotyczy także dzieci z prawidłowym rozwojem mowy, wtedy jej celem jest nie tyle pobudzanie rozwoju

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

językowego, ile jego doskonalenie. Drugim aspektem terapii logopedycznej jest uprawnianie zaburzonych czynności mowy, dostosowane do specyficznych problemów dziecka z danym zaburzeniem rozwojowym czy z danym schorzeniem, np. tego z uszkodzeniem słuchu, z opóźnieniem rozwoju umysłowego, z autyzmem, z uszkodzeniem obwodowego narządu mowy. Oddziaływania profilaktyczne to minimalizowanie ewentualnych skutków opóźnień rozwoju mowy i szerzenie wiedzy logopedycznej na temat opóźnień w rozwoju mowy wśród rodziców i nauczycieli.

Rola nauczyciela przedszkola w opiece nad dzieckiem z ORM (w artykule skupiono się na roli nauczyciela przedszkola, bo z problematyką opóźnień rozwoju mowy spotykają się przede wszystkim nauczyciele przedszkoli) wynika z zadań, jakie ma on do spełnienia w placówce. Rolą nauczyciela przedszkola jest „dostrzeganie występujących u dziecka trudności i stymulowanie jego rozwoju" (Klim-Klimaszewska, 2010: 51). W tym kontekście rolą nauczyciela w pracy z dzieckiem z ORM jest:

- wstępny przesiew, wczesna identyfikacja dzieci z zaburzeniami w rozwoju mowy,
- propagowanie podstaw wiedzy na temat rozwoju mowy wśród rodziców dzieci i udzielanie informacji na temat możliwości uzyskania specjalistycznej pomocy,
- stymulowanie rozwoju językowego i związane z nim stymulowanie rozwoju psychoruchowego.

Zadanie nauczyciela to dostrzeżenie tych dzieci, u których występują niepokojące objawy. Dlatego ważne staje się wyposażenie pedagogów w wiedzę na temat kształtowania się mowy dziecka, a także w narzędzia, które pozwolą wytypować dzieci z nieprawidłowościami w procesie nabywania języka. Postawienie pełnej diagnozy dzieci „podejrzanych" o opóźnienia w rozwoju mowy, a także inne zaburzenia rozwoju mowy to już rola logopedy, który ma w tej dziedzinie niezbędne kompetencje. Nauczyciel jest niezastąpionym ogniwem wczesnej identyfikacji dzieci wymagających specjalistycznej pomocy logopedycznej. Rolą nauczyciela jest też pedagogizacja rodziców. Nauczyciel to ważna osoba dla samego dziecka, zwłaszcza dla dziecka w wieku przedszkolnym, ale także dla jego rodziców. Dla nich może być pierwszym „konsultantem", który z jednej strony potwierdzi bądź odrzuci wątpliwości dotyczące potrzeby wizyty u logopedy, a z drugiej strony zwróci uwagę na niedostrzegane czy bagatelizowane przez rodziców trudności w procesie porozumiewania się językowego dziecka. Wczesne i trafne rozpoznanie nieprawidłowości i podjęcie oddziaływań terapeutycznych warunkują osiągnięcie sukcesu. W opóźnieniach rozwoju mowy istotnym elementem procesu terapeutycznego jest stymulacja rozwoju języ-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

kowego, która dokonuje się przede wszystkim w codziennych sytuacjach życiowych, a nie tylko w gabinecie logopedy. W związku z tym nauczyciel obok rodziców, towarzysząc codziennie dziecku w zdobywaniu doświadczenia życiowego, może odgrywać znaczącą rolę w procesie wspomagania rozwoju mowy. Stymulacja rozwoju mowy to celowe organizowanie sytuacji i wykorzystywanie naturalnych sytuacji, w których dziecko uczestniczy, pozwalające na przyswajanie języka i ujawnienie się możliwości rozwojowych w zakresie mówienia i rozumienia. Nauczyciel pomaga dziecku odkrywać znaczenie wyrazów i zwrotów komunikacyjnych. Prezentując różne zachowania komunikacyjne, dostarcza wzorców bycia nadawcą i odbiorcą procesu komunikacyjnego, reagując na pozawerbalne i werbalne formy kontaktu ze strony dziecka, ułatwia rozwój postawy komunikacyjnej. Stymulacja rozwoju językowego odbywa się podczas codziennej spontanicznej aktywności dziecka i podczas aktywności pobudzanej i organizowanej przez osoby dorosłe. Nauczyciel jest jedną z osób, która z racji swojego wykształcenia powinna mieć tego świadomość i potrafić to wykorzystać. Język przyswajamy dzięki wewnętrznemu mechanizmowi (*LAD — language acquisition device*) i na drodze socjalizacji (*LASS — language acquisition socialization system*) (Gleason, Ratner, 2005). W procesie socjalizacji nauczyciel przedszkola odgrywa szczególną i wyjątkową rolę. Ponieważ mowa uwarunkowana jest odpowiednim poziomem procesów poznawczych, niezbędne staje się stymulowanie rozwoju psychoruchowego dziecka, co także należy do zadań nauczyciela.

Zasady komunikacji w relacjach: logopeda i nauczyciel

Istotnym warunkiem prawidłowo przebiegającej współpracy logopedy i nauczyciela jest właściwa komunikacja. Harmonijną komunikację ułatwia przestrzeganie zasad:

- wzajemnego szacunku,
- dwustronnego przepływu informacji,
- otwartości,
- unikania specjalistycznego żargonu.

Zasada szacunku oznacza prawo do wyrażenia własnego zdania, do pytań i wątpliwości, bez pouczania, ironizowania i bez przyjmowania przez jedną ze stron roli nieomylnego i niedostępnego eksperta. Dwustronny przepływ informacji, czyli od nauczyciela do logopedy i od logopedy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

do nauczyciela, dotyczy zarówno procesu diagnozy, jak i terapii dziecka z ORM. Logopeda i nauczyciel wzajemnie mogą dostarczyć sobie cennych informacji. Pedagog stanowi doskonałe źródło wiedzy na temat dziecka, przejawianych przez niego trudności, ale także jego mocnych stron, ulubionych zabaw, ulubionych form aktywności, jak również sposobów radzenia sobie z przeciwnościami. Od nauczyciela logopeda może uzyskać informacje na temat zakresu i rodzajów interakcji komunikacyjnych dziecka w przedszkolu, zwłaszcza w grupie rówieśniczej, a także obserwowanych postępów w toku procesu terapeutycznego. Logopeda, stawiając diagnozę, przekazuje informację na temat przyczyn i mechanizmów powstania opóźnienia, a w związku z tym wskazuje te strategie postępowania, które są szczególnie istotne dla danego dziecka, udziela instruktażu w czasie terapii, rozwiewa wątpliwości nauczyciela, pomagając w optymalny sposób stymulować rozwój językowy dziecka. Zasada otwartości związana jest z przekonaniem o wzajemnych korzyściach wynikających z wymiany informacji. Otwartość oznacza niezamykanie się w gabinetach czy salach placówek edukacyjnych, ale wypracowanie form komunikowania się, które są najbardziej dogodne dla obu stron. Może to być forma kontaktu bezpośredniego, co jest najbardziej prawdopodobne w przypadku logopedów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, pod których opieką znajdują się placówki przedszkolne z danego terenu, albo w takich, w których zatrudniony jest na etacie logopeda, lub forma kontaktu pośredniego: telefonicznego czy pisemnego. W komunikowaniu się istotny jest sposób przekazywania informacji, w którym unika się specjalistycznego żargonu. Każda dyscyplina naukowa wypracowuje charakterystyczną dla siebie siatkę pojęciową, ale nawet o najbardziej złożonych problemach można mówić w sposób zrozumiały dla kogoś, kto nie jest specjalistą w danej dziedzinie. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa B. Kaczmarka: „[…] tendencja do nadużywania naukowych określeń stanowi próbę ukrycia banalności myśli" (Kaczmarek, 2009: 137).

Diagnoza i terapia dzieci z ORM to proces złożony, czasochłonny, wymagający zaangażowania rodziców i profesjonalistów. Efektywność pomocy udzielanej dzieciom wymaga wczesnej identyfikacji problemu. W tym zakresie istotną rolę mogą odegrać nauczyciele, którzy stanowią ważne ogniwo opieki logopedycznej. Skuteczna pomoc to włączenie najbliższego środowiska dziecka — rodziny i przedszkola — w proces stymulowania rozwoju językowego, bo akwizycja języka następuje w drodze interakcji społecznych, kiedy uczymy się od innych ludzi, z uwzględnieniem biologicznych uwarunkowań tego procesu (Kaczmarek, 1988; Toma-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

sello, 1999; Kurcz, 2001). Współpraca nauczycieli i logopedów wynika z potrzeby zagwarantowania dzieciom z opóźnieniami rozwoju mowy wszechstronnej pomocy. Środowisko logopedów i nauczycieli powinno zatem dążyć do wypracowania jak najbardziej optymalnego i satysfakcjonującego modelu współdziałania.

Bibliografia

Alexander K.C., Pion Kao O. C., 1999: *Evaluation and Management of the Child with Speech Delay.* "American Family Physician", Jun., nr 1; 59 (11), s. 3121—3128.

Bogdanowicz M., 1985: *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Campbell T.F., Dollaghan C.A., Rockette H.E., Paradise J.L., Feldman H.M., Shriberg L.D., Sabo D.L., Kurs-Lasky M., 2003: *Risk Factors for Speech Delay of Unknown Origin in 3-Year-Old Children.* "Child Development", March/April, Vol. 74, Nr 2, s. 346—357.

Gleason J.B., Ratner N.B., 2005: *Przyswajanie języka.* W: Gleason J.B., Ratner N.B., red.: *Psycholingwistyka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 374—438.

Jastrzębowska G., 1997: *Istota i klasyfikacja opóźnień rozwoju mowy.* „Audiofonologia", T. 10, s. 69—81.

Jastrzębowska G., 2000: *Istota i klasyfikacja opóźnień w rozwoju mowy — przegląd stanowisk*. „Logopedia", T. 28, s. 69—84.

Jastrzębowska G., 2003: *Opóźnienie rozwoju mowy — przejaw nieprawidłowości rozwojowych.* W: Gałkowski T., Jastrzębowska G., red.: *Logopedia — Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. T. 2: *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 37—65.

Kaczmarek L., 1988: *Nasze dziecko uczy się mowy.* Lublin, Wydawnictwo Lubelskie.

Kaczmarek B., 2009: *Misterne gry w komunikację*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Klim-Klimaszewska A., 2010: *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa, Instytut Wydawniczy ERICA.

Kurcz I., 2001: *Biologiczne i kulturowe aspekty języka.* W: Kurcz I., Bobryk J., red.: *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, s. 21—40.

Libura A., Libura M., 2011: *Językoznawstwo wobec odkryć genetyki. Na przykładzie niektórych problemów związanych z tzw. genem języka.* W: Stalmaszczyk P., red. *Metodologie językoznawstwa. Od genu języka do dyskursu*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11—26.

Pruszewicz A., 1992: *Opóźniony rozwój mowy.* W: Pruszewicz A., red.: *Foniatria kliniczna*. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, s. 233—241.

Smoczyńska M., 2000: *Wczesna interwencja u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy.* W: Mierzejewska H., Przybysz-Piwko M., red.: *Teoretyczne podstawy metod usprawnia-*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

nia mowy — Afazja — Zaburzenia rozwoju mowy. Warszawa, Uniwersytet Warszawski, s. 45—54.
Tarkowski Z., 1994: *Dzieci opóźnione w rozwoju mowy — diagnoza, stymulacja, terapia. Mowa głośna i pismo*. Materiały na konferencję popularnonaukową. Augustów 10—12 czerwiec, s. 14—17.
Tłokiński W., 1986: *Mowa. Przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*. Warszawa, PWN.
Tomasello M., 1999: *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa, PIW.
Węsierska K., 2007: *Współpraca logopedów i pediatrów determinantą skutecznej opieki logopedycznej*. „Forum Logopedyczne", nr 13, s. 28—30.
Zaleski T., 1992: *Opóźniony rozwój mowy*. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Ewa Gacka

The cooperation between a speech-language therapist and a teacher in working with a child with a developmental speech disorder (speech delays)

Summary

The following paper describes the cooperation between a speech-language therapist and a teacher when working with a child with speech delays. This particular speech disorder is not one-directional as it refers to the process of speech development inconsistent with the general norms of language development, caused by varying factors or occurring without a single, unequivocal etiology. The author presents the roles of SLT's and teachers working with kindergarten children and appropriate communication strategies highlighting specific tasks which befall the speech therapists and the importance of appropriate communication for effective collaboration.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Ewa Gacka

Die Zusammenarbeit zwischen dem Logopäden und dem Lehrer bei der Obhut eines sprachlich zurückgebliebenen Kindes

Zusammenfassung

In dem Artikel wird die Zusammenarbeit zwischen dem Logopäden und dem Lehrer bei der Arbeit mit einem sprachlich zurückgebliebenen Kind geschildert. Der Begriff *zurückgebliebene Sprachentwicklung* ist nicht eindeutig; er bedeutet, es gibt welche Symptome, dass sich die Sprache aus verschiedenen Gründen nicht mit den Normen übereinstimmend entwickelt, was auch ohne eindeutige und greifbare Ätiologie auftreten kann. Die Verfasserin beschreibt die Rolle des Logopäden und des Vorschullehrers, und die Prinzipien deren Mitarbeit bei erfolgreichen logopädischen Obhut des Kindes. Sie nennt ihre einzelnen Aufgaben und hebt die Bedeutung einer richtigen Kommunikation zwischen ihnen hervor.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Joanna Skibska

Wieloaspektowość zmian w obszarze kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej

Specjalne potrzeby edukacyjne są ściśle powiązane z zasadami rzetelnego nauczania wszystkich dzieci. Różnice między ludźmi stanowią normę każdego społeczeństwa, w związku z tym wymagania edukacyjne również powinny być dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka, a nie odwrotnie — to nie dziecko powinno dostosowywać się do z góry przyjętych założeń (Deklaracja z Salamanki, 1994). Działania edukacyjne nastawione na dziecko oraz jego podmiotowe traktowanie uwzględniają tempo pracy, a także indywidualne predyspozycje dziecka. „Pedagogika stawiająca dziecko w centrum uwagi pomaga uniknąć marnotrawstwa zasobów i przekreślania nadziei, co zbyt często jest następstwem złej jakości nauczania i postaw *jeden rozmiar jest dobry dla wszystkich* […]. Szkoły zorientowane na dziecko są ponadto platformą kształcenia społeczeństwa zorientowanego na człowieka, które szanuje zarówno różnice, jak i godność każdej osoby" (Deklaracja z Salamanki, 1994: 6).

Fundamenty edukacji włączającej

Fundamentalną zasadą edukacji włączającej musi stać się przekonanie, że wszyscy uczniowie powinni uczyć się razem, z uwzględnieniem

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

prawa każdego dziecka do edukacji, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności, wynikających z różnych deficytów rozwojowych. Podstawowym założeniem jest zagwarantowanie kształcenia na podstawie właściwie dobranych lub opracowanych programów odpowiadających potrzebom dziecka. „Kierowanie do szkół specjalnych — lub specjalnych klas […] powinno być zalecane w […] przypadkach, w których bez wątpienia wiadomo, że nauczanie w salach lekcyjnych szkoły powszechnej nie zaspokoi edukacyjnych lub społecznych potrzeb dziecka, bądź gdy jest to wymagane z uwagi na dobro dziecka lub innych dzieci" (Deklaracja z Salamanki, 1994: 7). Takie podejście należy uzasadnić tym, że przyswajanie wiedzy powinno wynikać z doświadczenia oraz działania praktycznego, a nie wyłącznie z teoretycznego nauczania.

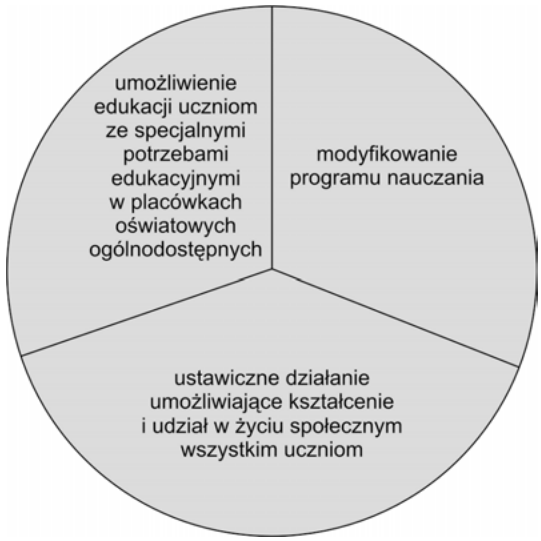
W edukacji włączającej w szczególny sposób kładzie się nacisk na dostosowanie programu do potrzeb ucznia z SPE, a obowiązek stworzenia takiego programu jest bezpośrednio wpisany w system edukacji. Program, o którym mowa, powinien ulegać modyfikacjom pozwalającym na dostosowanie do potrzeb każdego dziecka. Tylko tak rozumiana edukacja będzie gwarantowała indywidualny rozwój jednostki. „Szczególna wrażliwość najbliższego otoczenia na dziecko, wnikliwe rozpoznawanie jego możliwości i ograniczeń to niezbędne warunki skutecznego pokonywania *progu szkolnego*. Rzetelna i kompleksowa charakterystyka relacji między rozwojem dziecka, jego zdolnościami uczenia się a procesem, programem nauczania jest konieczna w przypadku różnych zaburzeń rozwojowych. […] Nauczyciel musi zadbać o to, aby sytuacje edukacyjne sprzyjały ogólnemu rozwojowi dziecka oraz odpowiadały jego potrzebom i możliwościom uczenia się" (Głodkowska, 2012: 18).

System edukacji, w którym uwagę zwraca się na znaczenie indywidualnych cech, możliwości poznawczych oraz potrzeby danego dziecka stanowi najbardziej efektywny sposób tworzenia społeczeństwa włączającego. „Podejście to oparte jest na rozpoznaniu, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w różnym tempie i należy mu stworzyć takie warunki nauczania, które odpowiadałyby jego potrzebom, z uwzględnieniem dzieci z różnymi dysfunkcjami" (Zacharuk, 2011: 4).

Wśród istotnych elementów składowych edukacji włączającej należy również wymienić pełną akceptację dziecka i jego traktowanie jako pełnoprawnego członka społeczności szkolnej, z poszanowaniem jego indywidualności, a co za tym idzie nieklasyfikowania ucznia według tych samych standardów, wymagań i oczekiwań. Akceptacja jest tu równoznaczna z bezwarunkowością, przyjęciem dziecka takim, jakim jest, traktowania jego deficytów rozwojowych jako jednej z wielu cech oraz poszukiwania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

rozwiązań i sięgania po wszystkie możliwe środki, które umożliwią mu aktywność własną, nabywanie wiedzy i umiejętności — optymalną edukację dla rozwoju oraz wejście w grupę rówieśniczą. Postrzeganie dziecka jako indywidualnej całości, z jego radościami i problemami, przyczyni się do upodmiotowienia edukacji, czyli „edukacji ześrodkowanej na dziecku, prowadzącej do maksymalizacji dziecięcego potencjału i rozwoju jego podmiotowości" (Bałachowicz, 2011: 13), a więc tworzenia takich warunków edukacji, które będą sprzyjały kształceniu każdej jednostki.


umożliwienie edukacji uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych ogólnodostępnych
modyfikowanie programu nauczania
ustawiczne działanie umożliwiające kształcenie i udział w życiu społecznym wszystkim uczniom

Rys. 1. Fundamenty edukacji włączającej
Źródło: Opracowanie własne na podstawie A. Watkins (red., 2007).

Problem indywidualizacji jest problemem złożonym, ponieważ z jednej strony dotyka bezpośrednio najważniejszej istoty, jaką jest dziecko, z drugiej warunkuje szereg działań leżących po stronie nauczyciela, w tym zrozumienie ze strony rodziców/prawnych opiekunów. Równocześnie dotyczy on samej placówki i osób w niej pracujących. Uświadomienie wielopłaszczyznowości działań związanych z indywidualizacją pozwala na wysunięcie twierdzenia, że indywidualizacja jest bardzo złożonym procesem, który dotyczy wszystkich osób tworzących społeczność szkolną, jak również całej przestrzeni szkolnej oraz osób najbliższych dziecku. Ma ona na celu rozwój jednostki, jej prawidłowe funkcjonowanie społeczne, akceptację, podejmowanie zmotywowanych działań pozwalających na aktywność własną i doświadczanie otaczającego świata na miarę możliwości i potrzeb dziecka, z uwzględnieniem rozwoju umysłowego, psychofizycznego, spo-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

łecznego i emocjonalnego. Indywidualizacja to swoisty mechanizm napędowy wszelkich działań sprzyjających nabywaniu wiedzy i umiejętności dla rozwoju, dzięki czemu dziecko będzie mogło powiedzieć: „wiem, potrafię, chcę, ktoś we mnie wierzy".

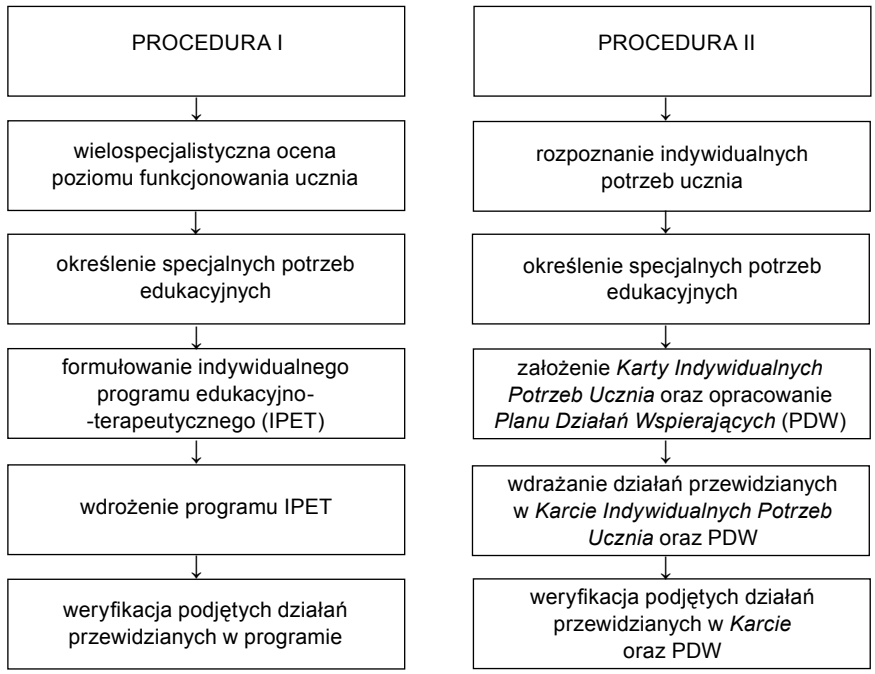
Kształcenie uczniów z SPE w szkole ogólnodostępnej

Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest ściśle związane z edukacją włączającą, rozumianą jako uznanie prawa do bycia innym. Odrzuca ona tradycyjne podejście do osób niepełnosprawnych, postrzegając niepełnosprawność jako doświadczenie ludzkości i jednocześnie gwarantując uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi równoprawny dostęp do edukacji (Baylis, 2002). Ten rodzaj edukacji stanowi pomoc we wspieraniu rozwoju każdego dziecka oraz przesuwa wagę realizacji programu na drugi plan, ponieważ każde dziecko jest wyjątkowe — ma swoiste cechy, zainteresowania, umiejętności, możliwości oraz potrzeby edukacyjne. „Wszystkie dzieci są wyjątkowe i wartościowe, a dzieci niepełnosprawne mają szczególną umiejętność pomagania innym w rozwijaniu takich cech, jak: życzliwość, umiejętność współpracy i wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka" (Samad, Fairbairn, 2000: 121).

Takie podejście powinno znaleźć również odzwierciedlenie w kształtowaniu i rozwijaniu autonomii dziecka, stanowiącej fundament normalizacji życia społecznego, a także warunkującej równoprawne traktowanie i decydowanie jednostki o sobie. „Dążenia do autonomii osobowej oraz integracji społecznej osób z różnymi odchyleniami rozwojowymi to dwa wzajemnie sprzężone mechanizmy socjalizacyjnego osiągania ich życiowej samorealizacji w zgodnym współżyciu wszystkich ludzi" (Dykcik, 2006: 357).

Najistotniejsze zmiany dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej (do kwietnia 2013 roku) były oparte na działaniach w obrębie dwóch procedur wynikających z posiadanego przez ucznia dokumentu wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną (mowa tu o orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, innym orzeczeniu, opinii lub rozpoznaniu dokonanym na poziomie placówki, do której uczęszcza dziecko).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462


PROCEDURA I
wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia
określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych
formułowanie indywidualnego programu edukacyjno--terapeutycznego (IPET)
wdrożenie programu IPET
weryfikacja podjętych działań przewidzianych w programie
PROCEDURA II
rozpoznanie indywidualnych potrzeb ucznia
określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych
założenie *Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia* oraz opracowanie *Planu Działań Wspierających* (PDW)
wdrażanie działań przewidzianych w *Karcie Indywidualnych Potrzeb Ucznia* oraz PDW
weryfikacja podjętych działań przewidzianych w *Karcie* oraz PDW

Rys. 2. Procedury udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dziecku/uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej

Źródło: Opracowanie własne

Procedura I realizowana jest w pracy z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Powołany w placówce *Zespół* na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia dokonuje rozpoznania specjalnych potrzeb edukacyjnych z uwzględnieniem mocnych i słabych stron dziecka. Następnie określone zostają przyczyny trudności rozwojowo-edukacyjnych oraz rokowania odnoszące się do aspektu rozwojowego jednostki i szans edukacyjnych. Kolejny etap to opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, którego fundamentalne założenia powinny wynikać z podstawy programowej.

W niektórych przypadkach należy jednak dokonać w programie kształcenia modyfikacji wynikających z indywidualnych możliwości ucznia oraz zapewnienia mu opanowania szczególnie tych umiejętności, które odgrywają kluczową rolę w codziennym życiu.

Kolejny etap to ocena efektywności udzielonej pomocy i podjętych działań oraz ponowna wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia, na podstawie której dokonana zostanie modyfikacja indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Procedura II dotyczy pracy z uczniem posiadającym inne orzeczenie, opinię lub dokument rozpoznania specjalnych potrzeb edukacyjnych dokonanych na poziomie szkoły. Zgodnie z tą ścieżką — zespół rozpoznaje indywidualne potrzeby edukacyjne, co stanowi element różnicujący I i II procedurę.

Kolejny etap to także określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzięki zdiagnozowaniu możliwości psychofizycznych dziecka oraz występujących u niego trudności edukacyjnych ze wskazaniem mocnych i słabych stron dziecka. Na tej podstawie założona zostaje *Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia* oraz opracowany *Plan Działań Wspierających* (PDW), który może dotyczyć jednego ucznia lub grupy uczniów o podobnym indywidualnym rozpoznaniu. Następnie ustalenia zawarte w tych dokumentach podlegają weryfikacji i ocenie omawiającej oczekiwane efekty podjętych działań.

Przedstawione procedury zakładają indywidualne spojrzenie i takie też traktowanie każdego dziecka, co ma gwarantować optymalny rozwój jednostki oraz opanowanie przez nią podstawy programowej. Takie podejście ma zapewnić dziecku nabywanie w odpowiednim tempie wiedzy i umiejętności oraz modyfikowanie działań w taki sposób, by umożliwiały one pokonywanie ograniczeń. Dzięki temu dziecko będzie mogło realizować oraz opanowywać zastępcze i nowe schematy funkcjonowania, a przede wszystkim kształtować i rozwijać umiejętności na miarę swych możliwości. „Potrzeba specyficznej indywidualizacji odnosi się do każdego dziecka, niezależnie od jego funkcjonalnej sprawności bądź niesprawności, niezależnie od jego usytuowania w rodzinie, szkole, środowisku" (Dykcik, 2006: 87). Wśród utrudnień, mających bezpośredni wpływ na szeroko ujęte funkcjonowanie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy wymienić czynniki fizyczne, intelektualne oraz społeczno-emocjonalne. To one w szczególny sposób wpływają na występujące trudności w nauce, dlatego powinniśmy mieć świadomość złożoności i zmienności tych czynników i zawsze o nich pamiętać. Fakt ten powinien warunkować, a nawet wymuszać podejmowanie indywidualnych działań, mających na celu wpłynięcie na rozwój jednostki bez względu na zaburzenie z jednoczesnym zabezpieczeniem jej potrzeb, stanowiących fundament samorealizacji, zadowolenia i motywacji do podejmowania dalszego wysiłku oraz pokonywania wszelkich przeszkód, które dziecko zmuszone jest podejmować każdego dnia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Organizacja kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) — dostosowanie wymagań

Kształcąc uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy przede wszystkim kłaść nacisk na to, co dziecko jest w stanie zrobić, a nie tworzyć utrudnienia wynikające z zadań wykraczających poza jego możliwości. Jako odpowiedzialni nauczyciele musimy zauważać, że „każda jednostka jest na swój sposób utalentowana i odmienna, ale udziałem wszystkich jest to samo człowieczeństwo" (Davis, 2000: 106). Dlatego przygotowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej szczegółowe zmiany bezpośrednio związane z organizacją kształcenia mają zagwarantować dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dobrą edukację. Do najważniejszych zmian należą:

- *określenie górnej granicy kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem* — w szkole podstawowej do ukończenia 18. roku życia, w gimnazjum do ukończenia 21. roku życia oraz do ukończenia 23. roku życia w szkole ponadgimnazjalnej;
- w przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego *obowiązek szkolny może być odroczony do końca roku szkolnego w danym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat*;
- *pozostawienie na poziomie szkoły decyzji w zakresie promowania* bądź pozostawienia w tej samej klasie ucznia klas I—III (na wniosek wychowawcy, bez zgody poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz rodziców);
- *zwolnienie ucznia z głęboką dysleksją rozwojową, z wadą słuchu, z afazją z nauki drugiego obowiązkowego języka obcego* na podstawie opinii poradni lub orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego;
- opinia o specyficznych trudnościach w uczeniu się *wydawana jest raz i zachowuje ważność przez cały okres edukacji szkolnej* (warunek: musi być wydana po III klasie, a przed ukończeniem klasy VI);
- w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej *możliwe jest zatrudnienie pedagoga specjalnego* (w zależności od potrzeb) za zgodą organu prowadzącego;
- *nie określa się dolnej granicy liczby uczestników zajęć*:
  - — zajęcia rozwijające uzdolnienia: do 5 uczniów w grupie,
  - — zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze: do 8 uczniów,
  - — zajęcia korekcyjno-kompensacyjne: do 5 uczniów,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

— zajęcia logopedyczne: do 4 uczniów;
— zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym: do 10 uczniów.

Wprowadzając owe zmiany, należy pamiętać, że najważniejsze jest dobro dziecka. Jeśli uważamy, że potrzebuje ono czasu, aby móc „oswoić" się z otaczającą je nową przestrzenią szkolną — pozwólmy mu na to. Często zdarza się, że czas ten jest dobrem, z którego dziecko czerpie siłę przez następne lata edukacji i społecznego funkcjonowania, a co najważniejsze, stanowi podstawę wyrównywania szans. Takie podejście wpisuje się także w ideę podmiotowości, zgodnie z którą „respektowane są takie same prawa, liczą się jednakowe wartości i stwarza się […] warunki identyczne do maksymalnego rozwoju. Priorytetowymi kierunkami działań staje się postępowanie o charakterze profilaktycznym, wzmacniającym i wspierającym, pomocowym, przystosowawczym, promocyjnym i edukacyjnym. Aby edukacja była sposobem wyrównywania szans […]" (Kochanowska, 2008: 54). W tym miejscu należy również zaznaczyć, że tylko edukacja dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, której fundament stanowią jego mocne strony, daje szansę na pokonanie trudności wynikających z deficytów rozwojowych. Określenie pozytywnych cech jednostki umożliwia prawidłowy dobór treści kształcenia, które są możliwe do opanowania. Dlatego w wyniku analizy orzeczenia oraz bezpośredniej obserwacji gromadzimy informacje o prawidłowych funkcjach poznawczych (tabela 1) — percepcji wzrokowej i słuchowej, motoryce małej i dużej, lateralizacji i orientacji przestrzennej, uwadze, koncentracji i pamięci oraz koordynacji tych funkcji. Następnie dokonujemy analizy treści programowych wymaganych na danym etapie kształcenia, które są możliwe do przyswojenia przez dziecko — co wynika z jego indywidualnych możliwości poznawczych.

Tabela 1

Mocne strony dziecka ze SPE

Funkcje podstawowe prawidłowe	Treści kształcenia — możliwe do opanowania

Źródło: Opracowanie własne

Kolejny etap to pozyskanie informacji (tabela 2), w wyniku analizy orzeczenia, innej dokumentacji specjalistycznej oraz obserwacji o zaburzeniach w obrębie funkcji podstawowych — istotnych w procesie nabywa-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

nia wiedzy i umiejętności, co z kolei pozwoli na odnotowanie tych treści kształcenia, których opanowanie będzie utrudnione, a w niektórych przypadkach wręcz niemożliwe. Takie spojrzenie na dziecko i jego deficyty rozwojowe umożliwia podjęcie działań dostosowawczych, co stanowi warunek konieczny prawidłowego przebiegu edukacji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 2

Funkcjonowanie dziecka a dostosowanie wymagań

Funkcje podstawowe	Funkcjonowanie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim — słabe strony ucznia	Dostosowanie wymogów edukacyjnych
1	2	3
Percepcja	niedojrzałość percepcyjna niski poziom analizy i syntezy wzrokowej niski poziom analizy i syntezy słuchowej niski poziom różnicowania wzrokowego i słuchowego — trudności z wyróżnianiem istotnych szczegółów	dozowanie materiału nauczania uczenie bez pośpiechu — wydłużenie czasu praca oparta na wielozmysłowym poznaniu praca oparta na konkretnym materiale odczytywanie poleceń przez nauczyciela przygotowywanie najważniejszych informacji z lekcji — notatek, które uczeń musi przyswoić dzielenie materiału, który uczeń musi przyswoić, na mniejsze partie nieocenianie zadań, z którymi uczeń może mieć trudności wynikające z dysfunkcji dziecka lub ocenianie wyrażone stopniem i oceną opisową (dotyczy uczniów klas starszych)
Motoryka	brak precyzji ruchów słaba koordynacja ruchowa obniżona sprawność manualna wolne tempo wykonywania prac wymagających precyzji ruchów obniżony poziom graficzny pisma, rysunków (prac plastycznych) oraz prac manualnych	wydłużenie czasu pracy korzystanie z wzorów, szablonów, matryc pisanie w powiększonej liniaturze, wykonywanie prac na większym formacie nieocenianie poziomu graficznego pisma oraz prac plastycznych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

cd. tab. 2

1	2	3
Pamięć	ograniczona pojemność pamięci słaba pamięć logiczna i dowolna brak zrozumienia uczonych treści trudności z przyswajaniem nowego materiału wolne tempo zapamiętywania materiału, szczególnie abstrakcyjnego trudności z wykorzystywaniem zapamiętanych wiadomości w praktyce szybkie zapominanie	wspieranie uczenia konkretnym materiałem, obrazem, schematem itp. dzielenie materiału, który uczeń musi przyswoić, na mniejsze partie i systematyczne sprawdzanie stopnia rozumienia poznawanych treści częste odwoływanie się do przyswojonej wiedzy i umiejętności stosowanie licznych powtórzeń wykonywanie nowych zadań wspólnie lub „pod okiem" nauczyciela wykonywanie zadań wspartych komentarzem nauczyciela
Uwaga	słaba koncentracja uwagi na treściach abstrakcyjnych krótki czas skupiania uwagi ograniczony zakres uwagi	praca na podstawie konkretnego materiału stosowanie przerywników w postaci np. zadań, które uczeń potrafi wykonać samodzielnie i nie sprawiają mu one trudności, a dają satysfakcję i zadowolenie — wywołują pozytywne emocje
Myślenie	utrudnione myślenie abstrakcyjne trudności z uogólnianiem i porównywaniem trudności z formułowaniem wniosków, tworzeniem pojęć i definicji trudności z myśleniem przyczynowo-skutkowym niski poziom samodzielnego myślenia dominacja myślenia stereotypowego (dziecko każde zadanie próbuje rozwiązać w podobny sposób) wolne tempo myślenia trudności z rozwiązywaniem nawet prostych zadań matematycznych	praca na materiale konkretno-obrazowym, przedstawiającym zależności formułowanie wypowiedzi i pytań o prostej konstrukcji rezygnacja z rozbudowanych treści omawianie uproszczonych tematów — zagadnień korzystanie z doświadczeń, pokazu, obserwacji, aktywności ucznia rozwiązywanie zadań z pomocą nauczyciela lub pod jego kontrolą

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

cd. tab. 2

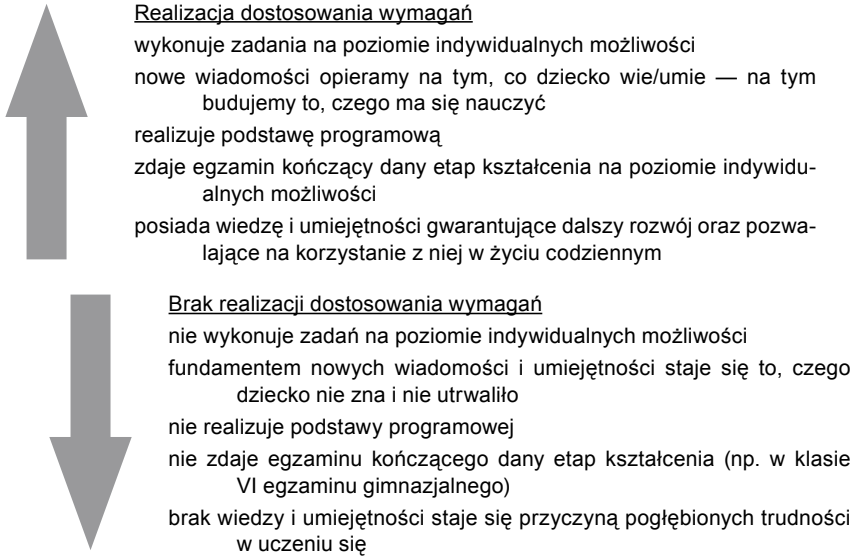
1	2	3
Mowa/komunikacja	opóźniony rozwój mowy wypowiadanie się za pomocą pojedynczych wyrazów trudności z formułowaniem dłuższych, złożonych wypowiedzi wady wymowy ubogie słownictwo	formułowanie jasnych i krótkich poleceń powtarzanie pytań lub instrukcji udzielanie dodatkowych wyjaśnień oraz naprowadzanie dodatkowymi komunikatami w zależności od sposobu komunikacji ucznia — zadania mogą być realizowane ustnie (z uwzględnieniem alternatywnych sposobów komunikacji) lub pisemnie wykonywanie zadań z pomocą komputera lub innych środków technicznych dostosowanie sposobu robienia notatek do możliwości dziecka

Źródło: Opracowanie własne

Proces dostosowania obejmuje szereg działań uwarunkowanych funkcjonowaniem dziecka, jego słabymi stronami, ponieważ to one decydują o tym, co należy zmodyfikować, uprościć w odniesieniu do wiadomości i umiejętności, aby zostały przyswojone w taki sposób, by mogły być wykorzystywane przede wszystkim w codziennym życiu. Istota dostosowania (schemat 3) to przede wszystkim wykonywanie przez dziecko zadań o takim stopniu trudności, który umożliwi ich rozwiązanie — początkowo przy pomocy nauczyciela, a następnie na drodze samodzielnych poszukiwań. Gdyż „poziom pomocy udzielonej przez dorosłego ma skłaniać dziecko do samodzielności — zadanie wykonane przy pomocy dorosłego może być za jakiś czas wykonane samodzielnie. Pomoc dorosłego wspiera rozwój dziecka i ma zasadnicze znaczenie dla pokonania *progu szkolnego* — przejścia z uczenia się okolicznościowego/incydentalnego do uczenia się systematycznego/intencjonalnego […]" (Głodkowska, 2012: 18).

Praca ucznia, oparta na współpracy i współdziałaniu z nauczycielem, ma szczególną wartość, ponieważ dzięki temu rodzajowi aktywności możliwe jest wytworzenie przez dziecko własnego schematu poznawczego, stanowiącego fundament samodzielnego doświadczania świata, jego odkrywania, poznawania i rozumienia oraz zmieniania otaczającej rzeczywistości.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462


Realizacja dostosowania wymagań
wykonuje zadania na poziomie indywidualnych możliwości
nowe wiadomości opieramy na tym, co dziecko wie/umie — na tym budujemy to, czego ma się nauczyć
realizuje podstawę programową
zdaje egzamin kończący dany etap kształcenia na poziomie indywidualnych możliwości
posiada wiedzę i umiejętności gwarantujące dalszy rozwój oraz pozwalające na korzystanie z niej w życiu codziennym
Brak realizacji dostosowania wymagań
nie wykonuje zadań na poziomie indywidualnych możliwości
fundamentem nowych wiadomości i umiejętności staje się to, czego dziecko nie zna i nie utrwaliło
nie realizuje podstawy programowej
nie zdaje egzaminu kończącego dany etap kształcenia (np. w klasie VI egzaminu gimnazjalnego)
brak wiedzy i umiejętności staje się przyczyną pogłębionych trudności w uczeniu się

Rys. 3. Istota dostosowania wymagań

Źródło: Opracowanie własne

Konkluzja

Duża grupa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma możliwość kształcenia się w szkole ogólnodostępnej. Są również dzieci, dla których ta forma edukacji nie stanowi najlepszego rozwiązania, ponieważ nie sprzyja rozwojowi, a wręcz — z określonych przyczyn — utrudnia go i hamuje. „Musimy zawsze zachować szacunek dla każdego człowieka. Oznacza to, że na każdego musimy patrzeć jak na istotę jedyną, niepowtarzalną, z właściwymi jej potrzebami i starać się je zaspokajać najlepiej jak potrafimy, niezależnie od tego, czy będzie to oznaczać naukę w szkole powszechnej czy placówce specjalistycznej" (Samad, Fairbairn, 2000: 122).

Podejmując decyzje dotyczące form i sposobu kształcenia ucznia, musimy uwzględnić wszystkie aspekty jego rozwoju oraz znaleźć odpowiedź na postawione pytania: Czy nasze zamierzenia są dobre dla dziecka? Czy stanowią one drogę, na której możliwe będzie zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz rozwijanie zainteresowań? Czy będzie to droga ustawicznego pokonywania trudności i doświadczania porażek?

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Bibliografia

Bałachowicz J., 2011: *Indywidualizacja jako postulat i konieczność współczesnej edukacji początkowej*. W: Adamek I., Zbróg Z., red.: *Dziecko — uczeń a wczesna edukacja*. Kraków, Wydawnictwo Libron, s. 11—30.

Baylis P., 2002: *Edukacja włączająca*. W: Bogucka J., Żyro D., Wejner T., red.: *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans*. Materiały z konferencji. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, s. 21—31.

Davis A., 2000: *Prawo do życia — prawem do edukacji*. W: Fairbairn G., Fairbairn S., red.: *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, s. 92—110.

Deklaracja z Salamanki, 1994: *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość. Salamanka, Hiszpania 7—10 czerwca 1994 r*. UNESCO.

Dykcik W., 2006: *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku*. W: Dykcik W., red.: *Pedagogika specjalna*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 355—378.

Głodkowska J., 2012: *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Klinik A., red., 2008: *W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kochanowska E., 2008: *Integracja edukacyjna dzieci niepełnosprawnych w ocenie rodziców*. W: Klinik A., red.: *W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 53—62.

Samad K., Fairbairn S., 2000: *Równe szanse a integracja — z perspektywy szkoły powszechnej*. W: Fairbairn G., Fairbairn S., red.: *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, s. 111—122.

Skibska J., 2011: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu i szkole — zmiany systemowe*. W: Adamek I., Zbróg Z., red.: *Dziecko — uczeń a wczesna edukacja*. Kraków, Wydawnictwo Libron, s. 95—108.

Watkins A., red. 2007: *Assessment in Inclusive Setting: Key Issues for Policy and Practice. (System oceniania w placówkach włączających. Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej)*. Odense, Denmark: European Agency for Development In Special Needs Education.

Zacharuk T., 2011: *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum", nr 1(20), s. 2—7.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Joanna Skibska

The multilevel changes within the education of a special needs child in a public school

Summary

The paper is devoted to the changes within the public education of a special needs child. The author discusses the crucial issues concerning such education while paying close attention to acceptance towards and autonomy of a special needs child. She also explains the role of individualization of a child irrespective of his/her learning impairments and their causes. The procedures of treatment of a special needs child, enforced by the Ministry of Polish Education, that allow him/her to develop and satiate his/her needs are characterized. The detailed changes concerning the educational process of special needs children, especially the adjustments of educational requirements, as well as space conditions of the attended school to the needs and developmental capabilities of the student are also described.

Joanna Skibska

Vielseitige Änderungen im Bereich der Ausbildung eines Kindes mit besonderen Lernbedürfnissen in einer öffentlichen Schule

Zusammenfassung

Der Text ist den Änderungen gewidmet, welche im Bereich des öffentlichen Schulwesens stattfinden und die Bildung des den Schulanforderungen nicht gerecht werdenden Kindes betreffen. Die Verfasserin bespricht die wichtigsten, die Grundlage der Integrationsbildung bildenden Fragen, indem sie vor allem auf bedingungslose Akzeptanz des Kindes und dessen Autonomie hinweist. Sie klärt auch die Bedeutung der Individualisierung, die dem subjektiven Umgang mit jedem Kind zugrunde liegt, ohne Rücksicht auf dessen Lernschwierigkeiten und deren Ursachen. Die Verfasserin schildert die nach Verordnungen des Bildungsministeriums entwickelten Prozeduren, dank denen sich das Kind richtig entwickeln und seine Bedürfnisse befriedigen kann. Sie nennt konkrete Änderungen im Bereich der Organisation des Schulwesens für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen und betont dabei die Maßnahmen, die zur Anpassung der Lernbedürfnisse und des Schulraumes an Entwicklungsbedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes führen.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

ks. Roman Buchta

Nauczyciel religii strażnikiem słowa mówionego

Posłannictwo katechetów oraz nauczycieli religii nastawione jest głównie na głoszenie słowa Bożego. Powinni oni tak przekazywać tajemnicę zbawienia, słowo Chrystusa historycznego oraz przebywającego w Kościele, aby doprowadzić nauczanych do osobowego spotkania z Chrystusem, a następnie do głębokiej z Nim zażyłości (Jan Paweł II, 1996). Głoszenie słowa Bożego dokonuje się w znacznym stopniu przez doświadczenie życia w wierze osób uczestniczących w posłudze nauczania. Dlatego także życie sługi Słowa — nauczyciela religii, nie jest czymś jedynie zewnętrznym w stosunku do pełnionej przez niego misji, lecz integralną częścią jej wypełnienia. Osoba nauczyciela religii jest zatem „żywym znakiem Słowa", służba temu „Słowu" wymaga odpowiedniej formacji zarówno ze strony ucznia, jak i samego nauczyciela. W wiernej realizacji powierzonej misji nauczania uwidacznia się i wzmacnia identyczność posłanych przez Kościół świadków Słowa.

Wobec wskazanego celu jednym z zadań katechezy jest, „by znalazła ona język odpowiedni dla wszystkich współczesnych dzieci, młodzieży i innych kategorii ludzi: język właściwy dla studiujących i naukowców, dla wykształconych, nieuczonych albo stojących na niskim stopniu cywilizacji, nawet dla upośledzonych fizycznie czy umysłowo i innych" (Jan Paweł II, 1996: 59). To właśnie zadanie troski o właściwy język przekazu głoszonych treści jawi się jako misja powierzona wszystkim nauczycielom religii. Jej skuteczne wypełnianie jest realizacją fundamentalnej dla kościelnej posługi nauczania zasady wierności Bogu i człowiekowi. Katecheza, a wraz z nią nauczanie religii, z natury swej pośredniczy w spotkaniu między dążącym do Boga człowiekiem a Bogiem, który go wzywa. Jeżeli chce

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

dobrze spełniać swoją funkcję, musi być wierna jednej i drugiej stronie. Będzie więc starać się o trwały związek z człowiekiem i jego doświadczeniem oraz Bogiem i Jego objawieniem (Majewski, 1995). W tym kontekście szczególnie istotne miejsce zajmować powinna troska nauczycieli religii o jakość słowa mówionego.

W ramach niniejszego opracowania ukazana zostaje najpierw rola słowa w życiu człowieka oraz sposób komunikowania się Boga z człowiekiem za pośrednictwem słowa, następnie podjęta zastaje próba wskazania charakterystycznych cech języka religijnego oraz związanych z tym konsekwencji dla nauczania religii. W ostatniej części przedstawione zostają trudności uczniów uczestniczących w szkolnym nauczaniu religii oraz praktyczne propozycje pracy nauczycieli z uczniami zaburzonymi.

Słowo mówione w relacjach międzyludzkich i w zbawczym dialogu Boga z człowiekiem

Sprawą niezwykłej wagi w życiu każdego człowieka jest sposób kontaktowania się z drugim człowiekiem oraz z własnym otoczeniem. Jako praktyczny środek owej komunikacji wykorzystywany jest język i mowa ludzka. Są one aktem porozumiewania się i przekazywania informacji. Mowa jest aktem komunikacji interpersonalnej, będącej współdziałaniem dwóch osób, z których pierwsza wytwarza i nadaje pewien sygnał, druga zaś dokonuje jego odbioru na podstawie odpowiednich umownych zasad (Majewski, 1981). Dzięki temu określony język i mowa ludzka stają się systemem pewnego „kodu" komunikacyjnego pomiędzy nadawcą a odbiorcą, co nadaje zachodzącej pomiędzy nimi relacji charakter osobowy. Język i mowa ludzka, oprócz elementu komunikowanego, zawierają i wyrażają bowiem prawdę o człowieku i jego strukturze duchowo-cielesnej. Szczególne miejsce w procesie komunikacji odgrywa słowo, które będąc częścią składową mowy, oprócz wypowiedzianego komunikatu zawiera w sobie sens głęboko ludzki — mówi o złożonej sytuacji człowieka i wyraża jego tajemnice (Filipiak, 1973).

Słowo oraz mowa ludzka przynależą do rzeczywistości człowieka jako istoty rozumnej i wolnej. Dzięki temu człowiek, odwołując się do własnej świadomości, może powiedzieć o sobie „ja" i zwrócić się jednocześnie ku drugiemu człowiekowi jako „ty", ujmując go tym samym jako suwerenny

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

podmiot osobowy. Wewnętrzna sfera człowieka, stanowiąca o jego intymności, indywidualności oraz odrębności osobowej, pozostaje niedostępna dla drugiego człowieka, dopóki on sam jako wolny i odpowiedzialny podmiot nie otworzy się przed drugim człowiekiem i nie wypowie siebie w słowie. Drugiego człowieka poznajemy zatem w takim stopniu, w jakim otwiera się on przed nami i wypowiada się w słowach, które stają się skutecznym środkiem komunikacji i zawiązania dialogu. Człowiek, jako istota rozumna i wolna, dzięki słowu mówionemu lub pisanemu może określić własne wnętrze. Przez fakt posiadania życia duchowego, czyli dzięki myśleniu, może formułować myśli, tworzyć pojęcia oraz ujmować rzeczywistość w słowie (Łabendowicz, 1997).

Słowo ujmowane w całej pełni swej natury, oprócz wymiaru komunikacji, posiada także właściwy mu wymiar sprawczy. Dzięki słowu, które pośredniczy w przekazywaniu informacji pomiędzy osobami, dokonuje się równocześnie wymiana pewnych treści duchowych, co prowadzi do autentycznego spotkania osób. Jeżeli pozwalamy słowu działać zgodnie z jego naturalnym przeznaczeniem, umożliwia ono powstanie pomiędzy ludźmi *communio personarum* — wspólnoty osób (Czajkowski, 1989). Słowo jest więc narzędziem spotkania się osób rozumianych jako „ja" i „ty". Zaistnienie wskazanej relacji pozwala człowiekowi wyjść poza siebie, a jego życie duchowe czyni go zdolnym do przekraczania własnego „ja" i zwrócenia się w stronę drugiego człowieka. W konsekwencji trzeba także zauważyć, że jeśli mowa przestaje być środkiem przekazywania drugiemu człowiekowi wartości duchowych, to trudno ją uważać za mowę prawdziwie ludzką (Łabendowicz, 1997).

Słowo kryje zatem w sobie moc i energię, która zwracając się do woli człowieka, potrafi rozgrzać jego serce, uaktywnić wrodzone czy nabyte zdolności i skłonić do miłości i poświęcenia. Moc słowa tkwi zarówno w osobowości mówiącego, jak i w głębi tajemnicy spotkania. Słowo staje się bowiem aktualizacją mówiącego człowieka, przez nie zwraca się on do słuchacza, udzielając mu niejako własnej osobowości, własnego życia i wyzwalając w nim chęć działania. Moc wypowiadanego słowa ma źródło w autentycznym spotkaniu osób, które prowadzi do zawiązania się pomiędzy nimi wspólnoty na zasadzie równości tychże osób, wolności, miłości i braterstwa. Przyjęcie takiej konstrukcji myślowej ułatwi znacznie zrozumienie istoty zbawczego dialogu Boga z ludźmi, jaki nieustannie podejmował On na przestrzeni dziejów (Łabendowicz, 1997).

W języku biblijnym słowo zawiera głęboki sens i oznacza żywy i bezpośredni kontakt Osoby Boga z osobą człowieka. Słowo Boże oznacza w Piśmie Świętym przemawianie Boga do człowieka. Bóg przez

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

swoje słowo nawiązuje dialog z człowiekiem, a wzywając go do odpowiedzi udzielanej życiem, buduje wspólnotę Kościoła. Tajemnica działania słowa Bożego obejmuje zarówno Stary, jak i Nowy Testament. Fakt mówienia Boga jednoznacznie potwierdza autor *Listu do Hebrajczyków*: „Wielokrotnie i na różne sposoby przemawiał Bóg do Ojców [naszych] przez proroków, a w tych ostatecznych dniach przemówił do nas przez Syna" (Hbr 1,1).

Zgodnie z myślą autora biblijnego, to prorocy byli uprzywilejowanymi odbiorcami słowa mówionego przez Boga. Oni też otrzymywali misję, aby w imieniu Boga przekazywać słowo całemu narodowi. Dla zrozumienia wagi powierzonej im misji należy przyjrzeć się hebrajskiemu rozumieniu *słowa*. W duchu biblijnym słowo objawione wykracza poza ramy komunikacji. Jest ono czymś więcej niż zwykłą wymianą myśli. *Słowo* (hebr. *dabar*), wiążąc się wprawdzie z mówieniem, oznacza jednak jednocześnie działanie. Myśl hebrajska wyraziła w ten sposób stwórczą moc słowa Bożego. Bóg przez słowo objawia się i działa jednocześnie (Feuillet, Grelot, 1990). Słowo Boże jest mocą stwórczą, gdyż Bóg powołuje nim do istnienia (zob. Rdz 1,1—31). Świadectwo tego odnajdujemy także w *Psalmach*: „Bóg rzekł i stało się, rozkazał i powstało" (Ps 33,9). Słowo wypowiadane przez Boga ma władzę nad wszelkim stworzeniem. Ma wewnętrzną moc nadawania kierunku wydarzeniom w historii zbawienia. Można powiedzieć, że jest ono wydarzeniem zbawczym, wobec którego człowiek nie może pozostać wewnętrznie obojętnym. Ma w sobie moc, która rodzi do nowego życia. Dlatego przyjęte, stwarza osobową więź i wspólnotę między Bogiem a człowiekiem. Wskutek przyjęcia słowa Bożego człowiek wchodzi z Bogiem w dialog mający charakter informacyjny, lecz przede wszystkim charakter egzystencjalny — tzn. formujący wewnętrznego człowieka i warunkujący jego autentyczny rozwój (Łabendowicz, 1997).

Świadomość zachodzących procesów zbawczych leży u podstaw odpowiedzialności, jaką czują na sobie pośrednicy słowa. Nauczyciele religii, uczestnicząc w powierzonej im przez Kościół misji nauczania, stają się strażnikami głoszonego słowa Bożego. Niczym starotestamentalni prorocy wezwani zostają, by obwieszczać światu nowinę o „Słowie, które stało się ciałem i zamieszkało pośród nas" (zob. J 1,14). W tym sensie słowo Boże głoszone przez nauczycieli religii jest uobecnionym „dzisiaj" prawdy Wcielenia Chrystusa. To zaś wymaga wierności głoszonemu Słowu oraz odpowiedzialności za Nie. Wyraża się to przez jego interpretację w kontekście czasu i środowiska, w którym zostało niegdyś wypowiedziane i do którego adresowane jest dzisiaj. Obecne w historii ludzkiej słowo Boże,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

zawsze kierowane było do konkretnego człowieka, żyjącego w określonym czasie i kulturze. Dlatego właśnie, mając charakter ponadczasowy, przystosowuje się do mentalności ludzi wszystkich czasów i wyraża się w słowie ludzkim. Historia komunikacji Boga z człowiekiem i przekazywanie treści wiary z pokolenia na pokolenie to historia przede wszystkim słowa i sposobów jego głoszenia. Słowo pozostaje niezmiennie podstawowym środkiem przekazu Orędzia (Łuszczak, 2008). Zadaniem nauczycieli religii jest zatem stworzenie autentycznej korelacji pomiędzy głoszonym słowem Bożym a egzystencją człowieka, do którego jest ono kierowane. Wówczas możliwe staje się nawiązanie zbawczego dialogu Boga z człowiekiem, a posługujący Słowu nauczyciele religii stają się Jego autentycznymi i wiernymi strażnikami.

Charakter języka religijnego — zobowiązaniem dla nauczycieli religii

Zasadność podejmowania zagadnień związanych z językiem w kontekście szkolnego nauczania religii wynika z tego, że Bóg, objawiając się, stał się słowem. W tym celu musiał „wcielić" się w język danej kultury. Dlatego także Kościół, aby głosić słowo Boże, musi je „werbalizować" w języku tego narodu, do którego się zwraca. Chcąc zatem skutecznie oddziaływać w obszarze formacji religijnej, należy być coraz bardziej świadomym roli języka w tym procesie i uwzględniać podstawowe w tym względzie założenia (Misiaszek, 2008).

W 1977 roku, podczas Synodu biskupów poświęconego katechizacji w naszych czasach stwierdzono, że: „Nie każde nauczanie, nawet o charakterze religijnym, jest samo z siebie katechezą kościelną. Tylko słowo, które dosięga człowieka w konkrecie jego egzystencji i zaprasza go do zwrócenia się ku Chrystusowi, może stać się słowem katechumenalnym" (Synod Biskupów, 1977). Inaczej rzecz ujmując, katecheza oraz szkolne nauczanie religii, by mogły stać się pomocą dla ucznia, muszą wspierać go w poszukiwaniu sensu i znaczenia jego własnego życia, nauki, pracy i rozrywki. W procesie rozwoju religijnego szczególną rolę odgrywa element informacji na temat faktów chrześcijańskiego objawienia oraz tych zagadnień, które integralnie są z nim powiązane. Wszystkie te fakty jeszcze wyraźniej ukażą się w swym bogactwie, gdy nauczyciel religii będzie umiał właściwie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

je interpretować, tzn. wydobyć ich sens i znaczenie dla ludzkiej egzystencji. „Nie deprecjonując wkładu lingwistyki i jej znaczenia dla ukazywania właściwych znaczeń pojęć i terminów, interpretacja zakłada także umiejętność posługiwania się słowem, jest tym obszarem poznania i intelektualnej aktywności, w którym ma niejako ukazać się cały kunszt słowa" (Misiaszek, 2008: 56).

Wśród istotnych problemów dzisiejszej katechezy wskazuje się kwestię używanego w czasie lekcji języka. Zdaniem specjalistów, problem języka religijnego nie wiąże się jedynie z niezrozumieniem poszczególnych pojęć czy terminów. We współczesnej kulturze używa się tysięcy trudnych słów, przynależących do różnych dziedzin wiedzy, które uczniowie przyswajają z niezwykłą wręcz łatwością. Istota problemu tkwi w tym, że kwestie poruszane w ramach nauki religii nie łączą się bezpośrednio z osobistymi doświadczeniami codziennego życia słuchaczy. Te bowiem pozostają często ograniczone jedynie do tego, co można nazwać horyzontalnością, czyli przywiązaniem do rzeczy ziemskich, konkretnych, wynikających wprost z określonych warunków własnej egzystencji. W tym kontekście język chrześcijaństwa wydaje się niezrozumiały, ponieważ niesie z sobą problemy i pytania, których dzisiejszy słuchacz w ogóle sobie nie stawia. W ten sposób odnosi on wrażenie, że ich nie rozumie. Istota problemu polega zatem nie na faktycznej trudności języka religijnego, lecz na braku osobistego odniesienia odbiorców do doświadczeń chrześcijańskiego życia tak, aby głoszone pojęcia mogły nabrać dla nich egzystencjalnego znaczenia (Gevaert, 1993).

Podejmując problem języka w aspekcie nauczania religii w szkole, należy wpierw określić zasadniczy charakter języka religijnego. Powszechnie przyjmuje się, że najbardziej typowy w komunikacji religijnej jest język rytów i symboli. Wówczas głoszone orędzie nie tyle jest opisywane, ile staje się rodzajem przeżywanego wydarzenia, bogatego w gesty, symboliczne akcje, słuchanie muzyki czy słowa. Tylko symbol wyzwala człowieka z oczywistości faktu empirycznego, pozwala bowiem połączyć formę i ideę, to, co jest widoczne, i to, co ukryte. Używany w metaforach najpełniej odsłania misterium, jakim jest życie człowieka postrzegane w powiązaniu z Bogiem. Nie da się ono do końca wyrazić słowami, dlatego potrzebuje odpowiednich form komunikacji, aby doszło do zrozumienia jego natury. Z tego względu nauczyciele religii powinni być świadomi tego stanu rzeczy i rozumieć symboliczną naturę języka religijnego, aby się nim posługiwać. Warunkiem skutecznego mówienia językiem symbolicznym jest wpierw umiejętność myślenia w ten sposób. Nauczyć się zaś myśleć w sposób symboliczny to nauczyć się w ten sposób żyć. Tylko wówczas będą w stanie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

skutecznie posługiwać się językiem biblijnych metafor, gdy świat będzie im się ukazywał w relacji do Boga jako Jego zwierciadło (zob. Rdz 1,26—27). Dla nauczania religii istotne jest, aby we współczesnej kulturze, zdominowanej przez racjonalne i przedmiotowe podejście do problemów, nie tylko posługiwać się, lecz także uczyć języka symbolicznego. Współczesna młodzież i dzieci, zwłaszcza z dużych miast i aglomeracji, przejawiają bowiem poważne trudności w zrozumieniu tradycyjnych symboli ludzkiej egzystencji obecnych we wszystkich wielkich religiach, takich jak: woda, źródło, powietrze, światło, ciemność, ogień czy chleb. Wobec tego, w nauczaniu religii należy kłaść zdecydowany nacisk na wychowanie do symboli religijnych (Misiaszek, 2008).

W szkolnym nauczaniu religii nie można pomijać także faktu funkcjonowania języka właściwego dla nauczyciela religii i ucznia. Język używany przez nauczyciela jest najczęściej silnie naznaczony rysem jego osobowości, kultury i osobistego doświadczenia przeżywanej wiary. Dzisiejszemu uczniowi zaś nie wystarczy jedynie wyjaśnić, czym jest religia i wiara chrześcijańska. Należy to uczynić w taki sposób, aby mógł on nie tylko odnaleźć w niej własne doświadczenia, lecz także zainspirowany do osobistych poszukiwań, nieustannie je ubogacać i pogłębiać (Misiaszek, 2008).

Z tego względu na każdej lekcji religii uczeń powinien mieć sposobność wszechstronnego rozwoju swojej osobowości. Rozwój osoby może odbywać się tylko w działaniu, w rozwiązywaniu trudności życiowych, powierzonych zadań czy w odpowiedzialnym wyborze wartości. Tylko takie bowiem działania angażują uwagę, świadomość, wolę, wyobraźnię i uczucia człowieka. Podmiotowość ucznia na lekcji religii może zagwarantować jedynie lekcja zorganizowana jako system różnorodnych i wielofunkcyjnych działań — ćwiczeń pisania, czytania, obserwacji, stawiania pytań i udzielania odpowiedzi czy wreszcie konstruowania samodzielnych wypowiedzi na dany temat. Jako najbardziej naturalną sytuację kształcącą i wychowującą uważa się lekcję, podczas której uczeń we wspólnocie koleżeńskiej z innymi uczniami dąży do wspólnego celu, jakim jest zdobycie wiedzy, poznanie świata i siebie oraz zrozumienie różnych przejawów otaczającej go rzeczywistości. Za takie działanie ucznia odpowiada nauczyciel. To on przygotowuje lekcję, wyznacza zakres wiedzy przewidzianej do przyswojenia, obmyśla drogę dochodzenia ucznia do poznania i zrozumienia wyznaczonego materiału, wreszcie przewiduje wszystkie operacje i czynności psychiczne ucznia na lekcji (umysłowe, językowe, psychomotoryczne, czynności emocjonalne, postawy, ćwiczenie pamięci, wyobraźni, woli). Szczególna odpowiedzialność nauczyciela za słowo mówione na

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

lekcji wyraża się w tym, że to on formułuje językowo polecenia do zadań, przygotowuje różne formy kontaktu językowego z uczniami. On wreszcie komponuje wszystkie zadania w logiczną całość, na zasadzie wynikania czynności następnej z poprzedniej. W ten sposób dyskretnie kieruje działaniami uczniów (Pawłowska, 2008).

Wobec wskazanych zadań nauczyciela trudno zatem wyobrazić sobie lekcję religii, podczas której mówi jedynie nauczyciel, uczniowie zaś zmuszeni są tylko do słuchania, co uczynią też z wielkim trudem i mizernym skutkiem. Dlatego należy ograniczać na lekcjach religii podawanie gotowej wiedzy, formułek, definicji, tekstów do zapamiętania oraz obfite „przemawianie" nauczyciela. Nie można bezkrytycznie zakładać, że nawet jeśli nauczyciel wszystko wyjaśni, uczeń posiądzie całościową wiedzę. W tym celu potrzebna jest bowiem jego własna aktywność umysłowa i językowa (Pawłowska, 2008). Trzeba z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że język lekcji religii musi dążyć do tego, by stać się językiem współczesnych uczniów. To zaś zakłada poszukiwanie przez nich własnych sposobów wyrażania wiary, tak aby stała się ona bardziej przystępna dla nich osobiście i dla innych. Przyzwolenie to jest niezbędne, aby dokonać skutecznego przełożenia orędzia ewangelicznego na język życia i kultury współczesnych dzieci i młodzieży. W przeciwnym razie przekaz orędzia wiary zredukuje się jedynie do mechanicznego zapamiętania i werbalizmu. A przecież nie może on ograniczać się tylko do aspektu intelektualnego, lecz powinien posiadać takie wymiary, jak uczuciowość i operatywność, które będą przez uczniów stopniowo rozwijane (Misiaszek, 2008).

W celu ożywienia lekcji religii można z powodzeniem stosować przykłady, anegdoty, humor, sondaże, ankiety czy religijne ciekawostki. Do współczesnego odbiorcy należy przemawiać śmiało, otwarcie i z przekonaniem, jednak bez dogmatyzmu i narzucania się. Dobry nauczyciel religii powinien raczej zachwycać i wzbudzać podziw swoim słowem. Mówienie bez emocjonalnego zaangażowania sprawia na słuchaczu wrażenie niewiary i braku pewności, co do przekazywanych treści. Dlatego język nauczyciela religii musi charakteryzować się żarliwością, a postawa — entuzjazmem, gdyż jest on głosicielem słowa Dobrej Nowiny. Tylko wówczas zdoła pomóc swoim uczniom — młodym chrześcijanom — w dochodzeniu do dojrzałej wiary i w dawaniu jej świadectwa własnym życiem w dzisiejszym świecie (Prusowski, 2000).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Trudności uczniów oraz możliwości pomocy ze strony nauczyciela religii

Każdy nauczyciel, w tym również nauczyciel religii, powinien być wszechstronnie przygotowany do pracy z uczniami. Przygotowanie to oznacza nie tylko posiadanie wiedzy merytorycznej z zakresu prowadzonego przedmiotu, lecz również ogólną wiedzę psychologiczną i pedagogiczną na temat prawidłowości w rozwoju uczniów oraz odchyleń od przyjętych norm.

Metody stosowane w szkolnym nauczaniu i wychowaniu opierają się głównie na czynności recepcyjnej narządów wzroku i słuchu. Ich skuteczność zależy więc od sprawności strukturalnej i funkcjonalnej układu informacyjnego i wykonawczego każdego organizmu. Podstawowe umiejętności szkolne, jak czytanie i pisanie, angażują wyższe czynności zarówno psychiczne, jak i motoryczne. Są one realizowane przez współdziałające z sobą okolice mózgu — korowe części analizatorów: słuchowego, wzrokowego i kinetyczno-ruchowego. Jeżeli funkcjonowanie któregoś z nich jest nieprawidłowe, obserwujemy u uczniów trudności w opanowaniu czytania i pisania oraz towarzyszące temu w konsekwencji inne trudności w szkole (Rybska-Klapa, 1998).

Specyficznym przedmiotem dla uczniów z trudnościami szkolnymi jest lekcja religii. Dominują tutaj bowiem metody nauczania oparte na słowie mówionym, angażujące głównie słuchowy kanał informacyjny. Kanały wzrokowy i ruchowy angażowane są w znacznie mniejszym stopniu. Wspomnianym już utrudnieniem jest język zawierający zwroty niezrozumiałe, często archaiczne i niemające odpowiedników w aktywności pozawerbalnej. Liczne terminy i wyrażenia występujące w Biblii, używane w modlitwach czy liturgii Kościoła nie występują w mowie potocznej i są przez dzieci zniekształcane i opacznie rozumiane (np. „z pokorem i żalem spowiadam się z moich grzechów"; „módl się za nami grzecznymi"; „przyjął ciało zmarłej dziewicy" czy „ukrzyżowany pod pączkiem Piłatem").

Treści występujące w nauczaniu religii odnoszą się głównie do moralnej i emocjonalnej sfery osobowości ucznia, wywołują silne stany uczuciowe przy jednoczesnych trudnościach w ich zrozumieniu. Może to stać się przyczyną niechęci do nauki religii, bagatelizowania przedmiotu, negatywnej oceny programu nauczania czy, w skrajnych wypadkach, kontestacji osoby nauczyciela. Wspomniane zjawiska występują u uczniów w każdym wieku,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

przybierając jednak odmienne formy. Dzieci najmłodsze nie uświadamiają sobie źródeł swych trudności, nie dostrzegają też własnych pomyłek, przeinaczeń czy nadawania wyrazom odmiennego znaczenia. O własnych błędach dowiadują się najczęściej z reakcji kolegów, co może powodować niechęć do przyszłej aktywności na lekcji. Starsi uczniowie zazwyczaj „ratują" się, szukając powiązań treści nauczania religii z wiadomościami z innych przedmiotów, zwłaszcza języka polskiego, historii, geografii czy biologii. Częściej też wstydzą się popełnianych błędów i unikają wypowiedzi ustnej lub czytania, w obawie przed przekręceniem wyrazów i związaną z tym stygmatyzującą reakcją klasy. Prawidłowych odpowiedzi udzielają wówczas, gdy mają jedynie uzupełnić wypowiedź poprzednika, gdy są odpytywani w ławce, a nie przy tablicy, gdy ich wypowiedź jest bardziej naturalnym ciągiem lekcji niż specjalnym odpytywaniem (Rybska-Klapa, 1998).

Uczniowie borykający się z poważnymi trudnościami szkolnymi szukają wsparcia u nauczycieli, licząc na ich pomoc i zrozumienie kłopotów. Doraźna pomoc ze strony nauczyciela religii może przyjąć formę wsparcia udzielonego dziecku w trudnych dla niego chwilach w serdecznej i szczerej rozmowie, wyjaśnienie istoty problemu i wskazanie sposobów przeciwdziałania trudnościom. W działaniach długofalowych istotny jest udział nauczyciela w procesie diagnozy i ewentualnej koniecznej terapii. Szczególne jednak znaczenie może mieć podjęcie przez nauczyciela religii działań pośrednich wobec rodziców bądź opiekunów ucznia, którzy często nie rozumieją przyczyn jego trudności, nie potrafią bądź nie chcą mu pomóc, wstydząc się jego „niepełnosprawności". Podobne oddziaływania należy podjąć także wobec rówieśników zaburzonego ucznia, którzy często mu dokuczają bądź dążą do ograniczenia z nim wszelkich form kontaktu (Rybska-Klapa, 1998).

Uczeń zaburzony doznaje w szkole porażek na wielu płaszczyznach. Jego dysfunkcje leżą u podstaw kolejnych kłopotów. Obserwacja środowiska współczesnej szkoły pozwala wyciągnąć — może trudny do przyjęcia — wniosek, że do części niepowodzeń uczniów zaburzonych przyczyniają się sami nauczyciele. Wygodniej jest bowiem przyczyn obserwowanych niepowodzeń upatrywać po stronie ucznia, a nie we własnym warsztacie pracy: w wachlarzu stosowanych metod i środków, w umiejętnościach dydaktycznych i wychowawczych. Znacznie łatwiej przychodzi wszystkim akceptacja uczniów zdolnych, odnoszących wymierne sukcesy, które w pewnym stopniu odzwierciedlają wkład pracy nauczyciela, niż tych, którzy wymagają systematycznej pomocy. Świadomość tego powinna sprawić, że staniemy się także strażnikami własnego słowa oceny, często zbyt szybko kierowanego w stronę tych, którzy mają prawo oczekiwać naszej pomocy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Wypełnienie wskazanych zadań w ramach codziennej praktyki edukacyjnej będzie faktyczną realizacją w ramach szkolnego nauczania fundamentalnej zasady wierności Bogu i człowiekowi, a nauczyciel religii stanie się autentycznym strażnikiem słowa mówionego.

Bibliografia

Czajkowski M., 1989: *Pismo Święte w katechezie*. W: Murawski R., red.: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*. Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, s. 286—307.

Feuillet A., Grelot P., 1990: *Słowo Boże*. W: Leon-Defour X., red.: *Słownik teologii biblijnej*. Tłumaczył i opracował K. Romaniuk. Poznań, Wydawnictwo Pallotinum, s. 876—883.

Filipiak M., 1973: *Godność osoby ludzkiej w świetle opisu stworzenia człowieka*. „Zeszyty Naukowe KUL", nr 2, s. 27—35.

Gevaert J., 1993: *Catechesi e cultura contemporanea. L'insegnamento della fede in un mundo secolarizzato*. Torino, ElleDiCi.

Jan Paweł II, 1996: *Adhortacja apostolska o katechizacji w naszych czasach „Catechesi tradendae"*. [Referat katechetyczny]. Kielce.

Łabendowicz S., 1997: *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*. Sandomierz, Wydawnictwo Diecezjalne.

Łuszczak G., 2008: *Język komunikacji audiowizualnej w podręcznikach do nauczania religii w szkole*. W: Przybylska R., Przyczyna W., red.: *Język katechezy*. Tarnów, Wydawnictwo Biblos, s. 110—135.

Majewski M., 1981: *Fundamentalne problemy katechetyki*. Lublin, Poligrafia Salezjańska.

Majewski M., 1995: *Antropologiczna koncepcja katechezy*. Kraków, Poligrafia Salezjańska.

Misiaszek K., 2008: *Charakter języka katechezy*. W: Przybylska R., Przyczyna W., red.: *Język katechezy*. Tarnów, Wydawnictwo Biblos, s. 52—69.

Pawłowska R., 2008: *Kształcenie procesów rozumienia tekstów słyszanych i czytanych na szkolnych lekcjach religii*. W: Przybylska R., Przyczyna W., red.: *Język katechezy*. Tarnów, Wydawnictwo Biblos, s. 178—188.

Prusowski W., 2000: *Język w katechizacji*. „Katecheta", nr 4, s. 13—16.

Rybska-Klapa J., 1998: *Diagnoza i terapia pedagogiczna w praktyce nauczyciela*. W: Śnieżyński M., red: *Pedagogika w katechezie*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, s. 119—139.

Synod Biskupów, 1977: *Orędzie do Ludu Bożego*. „L'Osservatore Romano" z 30 października, s. 3—4.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Roman Buchta, priest

A religious education teacher as a guardian of the spoken word

Summary

The author attempts to present the role of words in everyday life and in the process of communication between God and man. The creative aspects of a word, as well as the religious education teacher's spiritual responsibility for the quality of his/her speech are discussed with reference to the Bible. The characteristics of the language of religion, that is the symbolism and personal spiritual experiences of both the student and the teacher, as well as their influence on the quality of religious education, are also described. The final part of the paper refers to the problems commonly encountered by students but also the teacher's strategies of working with students with disorders.

Roman Buchta, Priester

Der Religionslehrer als ein Wächter des gesprochenen Wortes

Zusammenfassung

Der Verfasser bemüht sich, die Rolle des Wortes im menschlichen Leben und die Kommunikation des Gottes mit dem Menschen mittels Worte darzustellen. Auf biblische Texte Bezug nehmend erörtert er den schöpferischen Ausmaß des Wortes und die seelische Verantwortung des Religionslehrers für die Qualität dessen Arbeit, und weist auch auf charakteristische Merkmale der Religionssprache (Symbolik, eigene Erfahrungen des Lehrers und des Schülers) und deren Folgen für Religionsunterricht hin. Der letzte Teil des Artikels betrifft die gängigen Lernschwierigkeiten der Schüler; hier findet man auch verschiedene Ideen der Arbeit mit gestörten Schülern.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

ks. Leszek Szewczyk

Co logopeda słyszy we współczesnych polskich kazaniach? Zadania logopedy w kształceniu kaznodziejów

O MALUCHACH
Tylko maluchom nie nudziło się w czasie kazania
stale mieli coś do roboty
oswajali stercące z ławek zdechłe parasole z zawistnymi łapkami
klękali nad upuszczonym przez babcię futerałem jak szczypawką
pokazywali różowy język
grzeszników drapali po wąsach sznurowadeł
[…]
wymawiali jak fonetyk otwarte zdziwione „O”
kiedy ksiądz zacinał się na ambonie
— ale Jezus brał je z powagą na kolana.

ks. Jan Twardowski

Słowa księdza Jana Twardowskiego, choć we właściwej dla niego pogodnej formie, zwracają uwagę na niezwykle trudne zadanie stojące przed współczesnymi kaznodziejami. Od współczesnego kaznodziei wymaga się profesjonalizmu. Każdy głosiciel słowa Bożego powinien mieć świadomość, że jest dla wielu słuchaczy wzorem zachowań językowych — słuchacze niejednokrotnie przejmują je i naśladują, nawet jeśli wypowiedzi zawierają uchybienia czy błędy. W niniejszym artykule, po wstępnym doprecyzowaniu terminologii, ukazane zostaną najczęściej spotykane

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

w wypowiedziach kaznodziejskich błędy systemów: leksykalnego, gramatycznego i fonologicznego. Zaprezentowana również zostanie metodyka postępowania logopedycznego wśród studentów przygotowujących się do posługi kaznodziejskiej.

Terminologia

Niezbędne do dalszych rozważań wydaje się doprecyzowanie następujących pojęć: *przepowiadanie słowa Bożego*, *homilia*, *kazanie*, *język kaznodziejski*, *logopedia* i *kultura żywego słowa*. Pojęcia te mają różnorakie znaczenia i definicje, niekiedy w znacznym stopniu od siebie odbiegające. Precyzyjne ich zdefiniowanie powinno ułatwić analizę treści niniejszego opracowania. Specyfika kościelnego przepowiadania polega na ściśle określonej treści, różnej od wszystkich innych przemówień publicznych, a jest nią słowo Boże. Homilia i kazanie w swej istocie są słowem Bożym w słowie ludzkim kaznodziei skierowanym do konkretnego człowieka. Wyróżnia się w nich dwie warstwy: teologiczną — jest słowem Bożym, i antropologiczną — jest mową człowieka (Przyczyna, 1994). Bardzo często terminy *homilia* i *kazanie* stosowane są zamiennie i bardzo widoczny jest brak jednoznacznego rozróżnienia tych jednostek przepowiadania kaznodziejskiego. Homilia jest jednostką przepowiadania w kontekście sprawowanej liturgii, stanowi jej integralną część, a kazanie i konferencja są jednostkami przepowiadania poza tym kontekstem. Kazanie jest jednostką przepowiadania słowa Bożego dokonującego się poza kontekstem liturgicznym (Siwek, 2006).

Z punktu widzenia stylistycznego język homilii i kazania jest „gatunkiem literackim należącym do stylu retorycznego, ten zaś z kolei — obok stylu potocznego — jedną z odmian języka mówionego" (Sambor, 1988: 59). Przepowiadanie kaznodziejskie zalicza się do grupy wypowiedzi wtórnie mówionych. Jest to oficjalna odmiana polszczyzny mówionej, zbliżona do języka pisanego. Najczęściej wypowiedzi te są uprzednio przygotowane, napisane, a następnie wygłoszone. Język kazania jest odmianą języka literackiego w jego normatywno-dydaktycznej formie. Może on być nacechowany elementami języka potocznego, który charakteryzuje się większą dowolnością w doborze słów, jest ekspresywny. Język ten, wraz z artystycznym i naukowym, przynależy do języka narodowego; z niego czerpie i go zachowuje. W języku mówionym wyróżnia się trzy odmiany stylu potocznego: najniższy — kiedy użytkownicy języka nie panują nad włas-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

nym sposobem wysławiania; średni — język codziennej, zwykłej rozmowy; wysoki — zbliżony do pisanej polszczyzny literackiej i używany w sytuacjach oficjalnych. Homilia i kazanie ze względu na swój oficjalny charakter powinny być wygłoszone stylem wysokim (Kurek, 1994). Język kazania ma odpowiadać wymogom języka mówionego, a jednocześnie powinien pozostać językiem „artystycznym", odbiegającym od potocznego, który jest nieadekwatny do treści głoszonego orędzia. Językowa strona wypowiedzi kaznodziejskiej: technika wypowiedzi, wymowa i środki pozawerbalne (gesty), odsłaniając zewnętrzną stronę osobowości głosiciela, stanowią w tejże wypowiedzi element najdelikatniejszy.

Zdaniem Ireny Styczek, logopedia (gr. *logos* — słowo, *paideia* — wychowanie) jest nauką o kształtowaniu prawidłowej mowy, usuwaniu wad wymowy oraz nauczaniu mowy w wypadku jej braku lub utraty. Tak rozumianej logopedii stawia się dwie grupy zadań: usuwanie wad wymowy oraz kształtowanie prawidłowej mowy i doskonalenie mowy już ukształtowanej. Odchylenia w mowie mogą dotyczyć zasobu słownictwa (systemu leksykalnego), umiejętności posługiwania się formami gramatycznymi (systemu gramatycznego) oraz realizacji fonemów i ich percepcji (systemu fonologicznego). Chociaż logopedia najwięcej uwagi poświęca systemowi fonologicznemu, to jednak zajmuje się całością zagadnień związanych z procesem komunikowania się (Styczek, 1980). Przez pojęcie *kultura języka* można rozumieć komunikowanie się za pomocą słowa zarówno pisanego (drukowanego), jak i mówionego. Tak rozumiana kultura języka podejmuje zagadnienia: poprawności gramatycznej, regulowanej świadomie stosowanymi w praktyce normami; bogactwa w zakresie leksyki i frazeologii oraz zróżnicowania stylistycznego; wreszcie poprawności wymowy i wypowiadania się (Kram, 1995).

Zaburzenia systemu językowego u kaznodziejów

System językowy to uporządkowany zbiór znaków i norm językowych umożliwiający porozumiewanie się w obrębie danej społeczności. Zaburzenia systemu językowego mogą dotyczyć systemu leksykalnego, systemu gramatycznego i systemu fonologicznego.

System leksykalny

Piotr Urbański zauważa, że „homilie nie spełniają swej roli. Może dlatego, że są nudne, albo że nie wiadomo, o czym mówi głosiciel, lub że

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

są głoszone niewłaściwym językiem" (Urbański, 1994: 67). Na trudności w dostosowaniu języka kaznodziejskiego do możliwości percepcyjnych słuchaczy zwraca uwagę również biskup Józef Życiński: „Nie jest rzeczą łatwą wypracowanie języka, w którym niepojęte Boże tajemnice przedstawiałoby się w sposób trafiający zarówno do sprzątaczek, jak i potencjalnych noblistów. Niewątpliwe jest natomiast, że bardzo często prawdy wiary usiłuje się przekazywać w języku, który nie trafia już do nikogo. Te same patriotyczne kazania, których dwadzieścia lat temu słuchano ze wzruszeniem, wywołują dziś albo rozbawienie, albo agresję" (Życiński, 1998: 249). Do zaburzeń systemu leksykalnego w przepowiadaniu kaznodziejskim można zaliczyć między innymi: żargon teologiczny, nasycenie wypowiedzi religijną frazeologią oraz nadmierne uwspółcześnianie wypowiedzi kaznodziejskiej.

- Żargon teologiczny
  Współczesny język homilii i kazań powinien być prosty, żywy, konkretny, zrozumiały dla współczesnych ludzi, a więc taki, który jest przez słuchacza uważany za własny, za swój, z zachowaniem kanonu piękna i poprawności. Nie można więc w homilii posługiwać się językiem hermetycznym, „przeteologizowanym". Głosiciele słowa Bożego często nadużywają obcych wyrazów, technicznych terminów, naukowych sformułowań (Dyk, 2005). Z teologicznego żargonu współczesnych homilii pochodzą wyrażenia typu: „ekonomia zbawienia", „ekonomia Nowego Testamentu", „pełnia czasu", „plan Boży", „zewnętrzne formy usprawiedliwienia", „uczestnik zbawienia", „depozyt wiary", „czas narzędziem zbawienia", „negatywne zachowanie przykazań", „posługa Kościoła" (Janiec, 2005).
- „Pobożna" frazeologia
  Wielu współczesnych kaznodziejów nadużywa języka nasyconego religijną frazeologią, co czyni ich wypowiedź niezrozumiałą dla dzisiejszych słuchaczy. Nadużywane przez kaznodziejów zwroty trącające dewocją są nie do pogodzenia z kreatywnością, a często i komunikatywnością wypowiedzi skierowanej do słuchaczy. Kreatywność, a więc umiejętność stworzenia nowego, świeżego, odpowiedniego, zrozumiałego dla słuchaczy określenia, jest szczególnie potrzebna w dzisiejszym przepowiadaniu. Ewentualne użycie trudnego do zrozumienia związku frazeologicznego wymaga prostego tłumaczenia po jego zastosowaniu (Łysy, 2011). Tymczasem kościelni mówcy uciekają się do niezrozumiałych wyrażeń i zwrotów. Często można spotykać wyrażenia typu: „dzieła duchowe", „droga odnowy", „niebieski chleb", „zadatek przyszłej chwały", „pełnia Bóstwa", „w świetle Chrystusa", „tron łaski", „podnosić się z upad-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

ków", „zaprzeć się siebie", „wznosić królestwo", „podjąć wyrzeczenia", „podjąć modlitwę" (Janiec, 2005).

- Nadmierne uwspółcześnienie
  Cechą charakterystyczną języka przepowiadania kaznodziejskiego powinny być spontaniczność i autentyzm. Taki język powinien opierać się na osobistym doświadczeniu religijnym kaznodziei i nie może być przekazem zespołu zakazów i nakazów. Język będący odbiciem doświadczenia kaznodziei ma u odbiorców obudzić często zatracone poczucie sacrum (Brośski, 2005). Kaznodzieje usiłują niekiedy na siłę uwspółcześnić język przepowiadania, co powoduje zbliżenie tego języka do języka potocznego i budzi u słuchaczy skojarzenia przeszkadzające w należytym odbiorze i zrozumieniu religijnego sensu wypowiedzi. Trzeba więc wystrzegać się zbyt natrętnego unowocześniania języka (Bajerowa, 1995). W języku wielu kaznodziejów można dostrzec brak równowagi pomiędzy nadmiernym patosem i potocznością, która w konsekwencji prowadzi do trywializacji czy nawet wulgaryzacji. O ile pewna doza patosu może być jeszcze dopuszczalna, o tyle wyrażenia swobodne i żargonowe uznawane są za niestosowne (Przyczyna, Siwek, 1999). Współcześnie kaznodzieje ulegają niekiedy modzie panującej w mediach, w których dominuje zabawa i sensacja. Media przyzwyczaiły odbiorców, że to, co nie jest zabawne i atrakcyjne, pozbawione jest wartości. Kaznodzieje, zwłaszcza młodzi i zafascynowani kulturą masową, próbując naśladować zachowania typowe dla mediów, używają środków, które wprawdzie podnoszą atrakcyjność wypowiedzi, niekoniecznie jednak sprzyjają poważnym i głębokim przemyśleniom. Kaznodzieja staje się wówczas „zabawiaczem" skupiającym uwagę bardziej na sobie niż na Bogu (Kowalski, 2009).

System gramatyczny

We współczesnym przepowiadaniu słowa Bożego dominuje przeświadczenie o potrzebie stosowania w kaznodziejstwie kompozycji, czyli logiczno-psychologicznego rozkładu homiletycznego tworzywa. Wymagają tego prawa logiki rządzące myśleniem kaznodziei i słuchaczy oraz prawa kierujące procesem komunikacji międzyludzkiej. Wykroczeniem przeciwko tym prawom są homilia lub kazanie, będące zbiorem niepowiązanych z sobą logicznie zdań, niezmierzających do jakiegoś jasno sprecyzowanego celu, będących jedynie słowną ekspresją aktualnego stanu duchowo-intelektualnego kaznodziei. Takie kaznodziejstwo zniechęca do słuchania słowa Bożego, sprawiając swoją formą wrażenie, że nie ma ono dla współczesnego człowieka większego znaczenia i nie wytrzymuje konkurencji ze

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

środkami społecznego komunikowania (Szewczyk, 2009). Dla współczesnego słuchacza homilia jest atrakcyjna, gdy konstrukcje myślowe stosowane przez kaznodzieję są krótkie i proste, a przejścia między nimi płynne. Wygłaszane zdania powinny być też proste i krótkie. W głoszeniu słowa Bożego powinno się unikać złożonych wyjaśnień i zawiłości. Zdecydowanie korzystniejsze jest użycie czasowników w formie czynnej niż biernej, gdyż to forma czynna jest bardziej dynamiczna i łatwiej zrozumiała. Wskazane są częste powtórzenia, zwłaszcza kiedy wygłaszane zdanie jest szczególnie ważne (Dyk, 2005). W najnowszych badaniach językoznawczych wskazuje się na częsty brak poprawności językowej w różnego typu wypowiedziach kaznodziejskich. W badaniach tych wskazano liczne błędy natury gramatycznej i stylistycznej. Kaznodzieje często nie dostrzegają różnicy pomiędzy językiem mówionym i pisanym oraz pomiędzy polszczyzną gwarową, regionalną i potoczną. Niestety, coraz powszechniej uwidacznia się brak świadomości językowej wśród księży, słaba znajomość i niedostateczne stosowanie przez nich zasad kultury języka ojczystego (Zawilska, 1998).

System fonologiczny

Badania nad fonetyczną płaszczyzną oficjalnej odmiany języka mówionego księży prowadziła Halina Kurek. Badania te pozwoliły na określenie ogólniejszych tendencji rozwoju języka przepowiadania kaznodziejskiego. Wśród analizowanych wypowiedzi księży można wyodrębnić trzy typy wymowy.

Typ pierwszy jest reprezentowany przez księży posługujących się językiem literackim zgodnie z normą poprawnej wymowy polskiej. Są to księża świadomie dbający o stronę brzmieniową swoich wypowiedzi, które nacechowane są starannością i poprawnością wymowy.

Drugi typ cechuje wymowa niestaranna i reprezentowany jest przez nieliczną grupę księży, którzy nie zwracają uwagi na formę przekazywanego tekstu, dbając wyłączenie o jego treść. Homilie i kazania głoszone są od strony brzmieniowej niestarannie, a niektóre głoski artykułowane są niezgodnie z normą obowiązującą w ogólnej odmianie polszczyzny mówionej. Może to świadczyć o braku kompetencji w zakresie kultury żywego słowa. Teksty wygłaszane są zazwyczaj zbyt szybko, z nieodpowiednią intonacją i wreszcie z niedbałą artykulacją. Wygłaszane w ten sposób homilie i kazania są bardzo trudne w odbiorze.

Trzeci typ charakteryzuje wymowa znacznie odbiegająca od norm polszczyzny ogólnej i jest reprezentowany przez największą grupę kaznodziejów. W grupie tej można wyrazić dwie bardzo różniące się od siebie postawy. Odejście od obowiązujących norm poprawnościowych związane

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

jest z jednej strony z przesadną dbałością o poprawność językową homilii i kazań, z drugiej zaś — z brakiem świadomości określonych, zautomatyzowanych artykulacji, niezgodnych z podsystemem fonetycznym polszczyzny ogólnej. Taka forma artykulacji najczęściej nabywana jest w dzieciństwie. Omawiana grupa kaznodziejów ma zwykle zakodowaną macierzystą gwarową normę językową albo normę wtórną literacką. Wyuczona w dzieciństwie norma gwarowa jest powodem różnych przeszkód w komunikacji. Chcąc je zminimalizować lub całkowicie usunąć, kaznodzieje starają się pozbyć swych nieliterackich cech językowych, wzorując się głównie na języku pisanym. To powoduje coraz powszechniejsze występowanie w kościołach nowej odmiany polszczyzny, uznawanej przez głoszących słowo Boże za poprawną, lecz będącą w rzeczywistości językiem pseudoliterackim (Kurek, 1994).

Błędy wokalizacji

Owocne przepowiadanie słowa Bożego wymaga od kaznodziei profesjonalizmu przejawiającego się między innymi w odpowiedniej dykcji, modulacji, sile głosu, tempie wygłaszania jednostki przepowiadania słowa Bożego. Kaznodzieja powinien umieć przechodzić w swej wypowiedzi od monologu do dialogu, przy czym w zdecydowanej większości przypadków będzie to dialog wirtualny, a nie rzeczywisty. Monolog może być także nudny i nieskuteczny. Dlatego kaznodzieja powinien nadać swej mowie walor dynamiki i konkretności, inaczej jego wypowiedź stanie się monotonna. Kaznodziejski monolog powinien więc przyjąć formę przekazu sposobu życia, pobudzać w słuchaczu poczucie uczestnictwa, aktywną i osobistą odpowiedź (Dyk, 2005). Jednym z największych błędów kaznodziejskich w przepowiadaniu słowa Bożego jest monotonia, czyli pewna równomierność i ospałość wypowiedzi. Halina Zielińska wymienia charakterystyczne cechy monotonii wypowiedzi: jednakowe tempo mówienia, bez różnic i zmian, tzw. mówienie jednym tchem, słabe uwzględnienie pauz w tekście, jednakowe natężenie głosu, przemawianie na jednym, jednakowym dźwięku, bez różnic intonacyjnych (wysokościowych), stosowanie jednakowej barwy głosu, brak wyróżnienia w tekście ważnych określeń i brak akcentów logicznych (Zielińska, 1996).

Niedawno prowadzone badania empiryczne pozwalają na wyodrębnienie trzech odmiennych wzorców wokalizacji kaznodziejskiej: wokalizacji aktywnej, wokalizacji biernej oraz wokalizacji moralizatorskiej. Wokalizacja aktywna związana jest z dynamicznym sposobem głoszenia słowa Bożego. Kaznodzieja mówi z zaangażowaniem, poprawnie artykułuje głoski, stosuje różną melodykę i akcent. Wokalizacja bierna jest charaktery-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

styczna dla osoby czytającej tekst lub mówiącej w sposób pasywny i obojętny, a całość wypowiedzi sprawia wrażenie monotonii. Kaznodzieja nie jest zaangażowany i wygłasza tekst bez emocji. Wokalizacja moralizatorska odznacza się tonem pełnym patosu i sztuczności. Tempo jest jednostajne, a sposób mówienia przypomina nienaturalne deklamowanie wzniosłych tekstów (Krok, Fortuna, 2001).

Zadania logopedy w kształceniu kaznodziejów

Przyszli kaznodzieje poznają zagadnienia związane z teorią i praktyką głoszenia słowa Bożego w ramach zajęć z przedmiotu pod nazwą „homiletyka". Formacja homiletyczna jest zespołem oddziaływań w ramach formacji kapłańskiej, mających na celu uzdolnienie głosicieli słowa Bożego do kompetentnego kaznodziejstwa we współczesnym świecie. Odnowa przepowiadania słowa Bożego wymaga stałej formacji teologicznej i duchowej kaznodziejów. Współczesne czasy wymagają od kaznodziei odnowionego zaangażowania duszpasterskiego i trwającej przez całe życie troski o osobiste uświęcenie przez pracę nad sobą i pełnioną posługą. Z tego względu kapłani wymagają stałej formacji, uważanej za jedno z najdelikatniejszych i najważniejszych zadań, od których zależy przyszłość ewangelizacji ludzkości (Szewczyk, 2009).

Formacja intelektualna w seminariach duchownych opiera się na założeniach wyznaczonych przez *Ratio studiorum*. W ramach tej formacji problematykę logopedyczną podejmował przedmiot „fonetyka pastoralna". Fonetyka pastoralna to dział fonetyki, zajmujący się przystosowaniem prawidłowości głosu i mowy do celów duszpasterskich. Nazwa *fonetyka pastoralna* została wprowadzona do literatury przez ks. Stanisława Wilczewskiego w 1929 roku. Od 1971 roku fonetyka pastoralna jest wykładana w seminariach duchownych, zastępując zajęcia z dykcji i sztuki przemawiania, wchodzące wcześniej w program zajęć z homiletyki (Basista, 1989).

Fonetyka pastoralna jest dziedziną praktyczną, łączącą elementy fonetyki artykulacyjnej i logopedii, zwłaszcza zaś logopedii artystycznej (kultury żywego słowa) i logopedii korekcyjnej. Fonetyka artykulacyjna jest często ujmowana jako element składowy gramatyki języka polskiego lub też jako część logopedii (Draguła, 2001).

Program zajęć z fonetyki pastoralnej zaproponowany przez *Ratio studiorum* ma „zapoznać studentów z fizjologią ośrodków nerwowych i narzą-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

dów mowy, z zasadami prawidłowości oddechu, artykulacji i modulacji głosu oraz przypomnieć reguły dotyczące poprawnego posługiwania się mową ojczystą z jednoczesnym podaniem zasad przemawiania i zachowania się na ambonie" (*Ratio studiorum*, 1999: 200).

Dotychczasowe zajęcia z fonetyki pastoralnej, które od 2001 roku dla studentów Wyższego Seminarium Duchownego w Katowicach odbywają się na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Śląskiego, od roku akademickiego 2004/2005 noszą nazwę „emisja głosu". Celem tych zajęć jest osiągnięcie przez studenta pewnej wyższej niż przeciętna sprawności w artykulacji, dykcji i emisji głosu. Kapłan jako kaznodzieja i katecheta jest odpowiedzialny za przekaz orędzia zbawienia, jak również, pełniąc swoją posługę słowem, odpowiada za kształtowanie poprawności językowej swoich słuchaczy.

W programie zajęć, zgodnie z wcześniej przytoczonym *Ratio studiorum* omawiane są następujące tematy:

1) fizjologia ośrodków nerwowych i narządów mowy;
2) zasady prawidłowego oddechu, artykulacji i modulacji głosu;
3) reguły poprawnego posługiwania się mową ojczystą;
4) zasady przemawiania i zachowania się na ambonie;
5) umiejętność poprawnego czytania słowa Bożego w liturgii.

Wstępną czynnością, którą wykonuje logopeda, jest diagnoza mowy przyszłych kaznodziejów. Chodzi tutaj przede wszystkim o zaburzenia mowy (np. *seplenienie*, *jąkanie*, *bełkot*). Indywidualne przesłuchanie każdego studenta jest na tym etapie nieodzowne. Druga grupa zagadnień to fizjologia mowy, w ramach której student zapoznaje się z procesem powstawania głoski. Kolejna grupa zagadnień to kształtowanie poprawności językowej, czyli zapoznanie studentów z obowiązującymi normami ortofonicznymi (zasadami poprawnej wymowy). Ostatnia grupa zagadnień, określana jako kultura żywego słowa (logopedia artystyczna), ma na celu wyuczenie umiejętności estetycznego wyrażenia wypowiedzi silnie nacechowanej emocjonalnie i głosowej interpretacji tekstu. Diagnozy mowy studentów dokonuje się podczas spotkania ze studentami pierwszego semestru specjalności pastoralnej. Studenci mają za zadanie odczytanie dowolnego, krótkiego fragmentu *Pisma Świętego*. Jeżeli prowadzący zajęcia zdiagnozuje zaburzenia mowy, zaleca studentowi odpowiednie ćwiczenia i kontroluje efekty terapii podczas kolejnych spotkań, najczęściej odbywających się w ramach konsultacji prowadzonych podczas dyżuru na Wydziale Teologicznym. Wśród zaburzeń występujących u studentów poddanych diagnozie mowy najczęściej występują: seplenienie (*sygmatyzm* — nieprawidłowa realizacja głosek dentalizowanych, jednego, dwóch lub wszystkich

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

trzech szeregów, tj. *ś, ź, ć, dź, s, z, c, dz, sz, ż, cz, dż*), reranie (*rotacyzm* — nieprawidłowa realizacja głoski *r*), jąkanie (zaburzenie płynności, tempa i rytmu mówienia spowodowane nadmiernym napięciem mięśni oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych), tachylalia (bardzo szybkie tempo mówienia, powodujące opuszczanie albo powtarzanie sylab lub słów) (Szewczyk, 2009).

Zakończenie

Wśród kaznodziejów oraz słuchaczy homilii i kazań często panuje przekonanie o kryzysie kaznodziejstwa. Dlatego kapłanowi tak bardzo potrzebna jest sprawność językowa, którą nabędzie w ramach studiów. Wielu kandydatów zgłaszających się do seminariów duchownych ma liczne braki w tym zakresie. Często są to zaburzenia wymagające pomocy specjalisty — logopedy.

Homilie jak ciężkie indyki
jakby ktoś przyszedł
porozmawiać z nikim
Jezus na śmierć rozebrany
bosy
prosi o słowa świeże
wilgotne od rosy
ks. Jan Twardowski

Bibliografia

Bajerowa I., 1995: *Szanse języka religijnego w świetle kultury masowej*. W: Adamek Z., red.: *Teologia — kultura — współczesność*. Tarnów, Wydawnictwo Biblos, s. 99—113.

Basista W., 1989: *Fonetyka pastoralna*. W: Walkusz J. i in., red.: *Encyklopedia katolicka*. T. 5. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, kol. 376—377.

Broński W., 2005: *Język kazań i zachowania niewerbalne kaznodziei w służbie nowej ewangelizacji*. „Przegląd Homiletyczny", nr 9, s. 123—132.

Draguła A., 2001: *Dydaktyka fonetyki pastoralnej*. W: Twardy J., red.: *Dydaktyka homiletyki*. Katowice, Wydawnictwo Księgarni św. Jacka, s. 40—51.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Dyk S., 2005: *Atrakcyjny sposób przepowiadania homilijnego*. W: Słotwińska H., red.: *W służbie Bogu i ludziom*. Lublin, Polihymnia, s. 133—152.

Janiec Z., 2005: *„Język liturgiczny" i język homilii wyrazem komunikacji interpersonalnej*. W: Słotwińska H., red.: *W służbie Bogu i ludziom*. Lublin, Polihymnia, s. 143—152.

Kowalski J., 2009: *Siedem grzechów głównych*. „W drodze", nr 6, s. 26—34.

Kram J., 1995: *Zarys kultury żywego słowa*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Krok D., Fortuna E., 2001: *Znaczenie wokalnych elementów struktury kazania dla jego recepcji*. „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego", nr 21, s. 181—213.

Kurek H., 1994: *Odpowiedzialni za słowo, czyli o oficjalnej odmianie polszczyzny mówionej księży*. W: Przyczyna W., red.: *Fenomen kazania*. Kraków, Wydawnictwo M., s. 162—176.

Łysy H., 2011: *Liturgiczne i pozaliturgiczne przepowiadanie do dzieci w Kościele w Polsce po Soborze Watykańskim II. Teoria i praktyka*. Opole, Wydawnictwo Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.

Przyczyna W., 1994: *Słowo Boże i ludzkie w kazaniu. Charakterystyczne cechy kazania jako utworu mówionego*. W: Kurzowa Z., Śliwiński W., red.: *Współczesna polszczyzna w odmianie opracowanej (oficjalnej)*. Kraków, Wydawnictwo Universitas, s. 167—170.

Przyczyna W., Siwek G., 1999: *Język Kościoła w Polsce pod koniec drugiego tysiąclecia. Próba opisu*. „Ateneum Kapłańskie", nr 3, s. 335—354.

Ratio studiorum. Program studiów w seminariach duchownych w Polsce, 1999: W: *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*. Częstochowa, Wydawnictwo Kurii Metropolitalnej, s. 135—221.

Sambor J., 1988: *O języku współczesnych kazań polskich. Próba opisu*. W: Karpluk M., Sambor J., red.: *O języku religijnym. Zagadnienia wybrane*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 59—68.

Siwek G., 2006: *Kazanie*. W: Kamiński R., Przygoda W., Fijałkowski M., red.: *Leksykon teologii pastoralnej*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, s. 366—371.

Styczek I., 1980: *Logopedia*. Warszawa, PWN.

Szewczyk L., 2009: *Odnowa przepowiadania słowa Bożego w (archi)diecezji katowickiej po Soborze Watykańskim II. Studium homiletyczne*. Katowice, Wydawnictwo Księgarni św. Jacka.

Urbański P., 1994: *Kazanie i retoryka*. W: Przyczyna W., red.: *Fenomen kazania*. Kraków, Wydawnictwo M., s. 67—82.

Zawilska D., 1998: *O poprawności językowej w tekstach kazań*. W: Michalewski K., red.: *Język w mieście. Problemy kultury i poprawności*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 45—55.

Zielińska H., 1996: *Kształcenie głosu*. Lublin, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia.

Życiński J., 1998: *Niewidzialne światło*. Kraków, Wydawnictwo Znak.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Leszek Szewczyk, priest

What does a speech-language therapist hear in Polish sermons? – how to train (sermon) preachers

Summary

Two layers can be distinguished in sermons and homilies: the theological layer (God's Word) and the anthropological layer (human speech). Sermon preachers should be aware of the fact that for many listeners they are models of pronunciation whose speech patterns are often imitated, be that with or without pronunciation mistakes. The paper discusses the most common lexical, grammatical or phonological mistakes made by sermon preachers. Speech therapy methods for the future sermon preachers are also presented.

Leszek Szewczyk, Priester

Was kann ein Logopäde in gegenwärtigen polnischen Predigten hören? Die Aufgaben des Logopäden bei der Predigerausbildung

Zusammenfassung

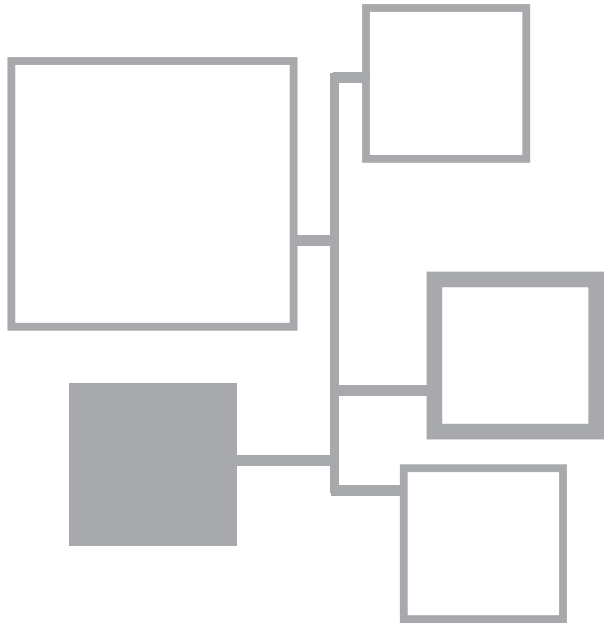
In Homilien und Predigten werden zwei Ebenen unterschieden: theologische (Gotteswort) und anthropologische (menschliche Sprache). Ein Prediger muss dessen bewusst sein, dass er vielen Hörern als ein Vorbild für Sprachanwendung dient — die Hörer übernehmen und ahmen zwar oftmals nach, auch eine fehlerhafte Sprache. Im vorliegenden Artikel werden die in Predigten meistens begangenen lexikalischen, grammatischen und phonologischen Fehler gezeigt. Der Verfasser bringt uns auch näher, die von den Theologiestudenten angewandten logopädischen Methoden.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Część II

Praktyczne strategie i narzędzia profilaktyki logopedycznej



Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Danuta Pluta-Wojciechowska

Intensywność i jakość ekspresji werbalnej w przypadku zaburzeń o charakterze efektoralnym Strategie pomocy

Ludzka myśl jest ucieleśniona

Praca z osobami z różnymi deformacjami i dysfunkcjami w obrębie aparatu mowy, w szczególności o etiologii związanej z wadami rozwojowymi w obrębie przestrzeni orofacjalnej, a zatem występującymi od urodzenia, stwarza charakterystyczny zakres zaburzeń, z którymi ma do czynienia logopeda. Polegają one w szczególności na zaburzeniach rozwoju sprawności fonetycznej, która ulega różnorodnym odchyleniom od normy lingwistycznej i metrykalnej. Tak najczęściej w sposób ogólny opisuje się zaburzenia mowy występujące w tej grupie osób, a terapia logopedyczna sprowadza się li tylko do usprawniania realizacji fonemów.

Czy jest to jednak wyczerpujący obraz mowy osób z zaburzeniami mowy o charakterze efektoralnym? Czy nie jest jednak tak, że utrudnienia rozwoju płaszczyzny fonetycznej powodują także inne, mniej dostrzegalne odmienności uzusu językowego, objawiające się w innych niż fonetyczne poziomach funkcjonowania werbalnego? Czy trudności „ubrania tkanki językowej" w odpowiednią formę dźwiękową nie wpływają także na rozwój morfologii, leksyki, syntaktyki, tworzenie tekstów narracyjnych i dialogu?

W literaturze nie odnajdujemy jednoznacznych odpowiedzi na te pytania, gdyż zaburzenia mowy o etiologii związanej np. z wadami w obrębie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

narządów mowy, takimi jak rozszczep wargi i podniebienia, makroglosja, mikroglosja, ankyloglosja, komentowane są głównie, jeśli nie jedynie, w kategoriach zaburzeń realizacji fonemów. Czy jest to słuszna postawa badawcza i czy nie należy spojrzeć na mowę tych osób przez pryzmat całego funkcjonowania językowego, w którym poziom i jakość płaszczyzny fonetyczno-fonologicznej powinna być tylko jednym z aspektów działalności badawczej i praktycznej?

Określony tu zakres refleksji naukowo-badawczej skłania do poszukiwania podstaw lingwistycznych, które ukierunkowałyby myśli badacza i czytelnika. Jednym z interesujących kierunków związanych z mową jest językoznawstwo kognitywne. Reprezentanci tej orientacji badawczej przyjmują tezę o nierozdzielaniu językowych zdolności od innych i traktują język jako pochodną zdolność innych zdolności poznawczych, jak np. kategoryzacja (Langacker, 1995, 2003; Taylor, 2001; Kalisz, 1994; Tomasello, 2002; Fife, 1994). Uznają, że język jest nierozerwalnie związany z ludzkimi zdolnościami poznawczymi, doświadczeniami społecznymi, motorycznymi, a także z ciałem człowieka. To niezwykle ważna teza i jakże istotna w kontekście prowadzonych rozważań.

W językoznawstwie kognitywnym podkreśla się także znaczenie uzusu językowego, co oznacza między innymi konieczność badania posługiwania się językiem w konkretnych sytuacjach. Z kolei holistyczne spojrzenie na osobę mówiącą implikuje nieodzowność uwzględniania w badaniach po pierwsze nie tylko jednego poziomu analizy (np. poziomu fonologiczno-fonetycznego), ale także innych, po drugie powiązanie opisu mowy z rozważaniami o charakterze heurystycznym.

Komentarze przedstawione w dalszych częściach artykułu oparte są także na ważnej tezie lingwistyki kognitywnej, wywodzącej się z myśli jednego z jej przedstawicieli — G. Lakoffa (1987). Autor sformułował istotne zdanie o tym, że ludzka myśl jest ucieleśniona, a zatem nierozerwalnie związana z naszym ciałem i modelowana przez ludzkie doświadczenie (Lakoff, 1987: 14). Zwróćmy zatem uwagę na to, że w przypadku dzieci urodzonych z różnymi deformacjami w obrębie aparatu mowy, np. z rozszczepem wargi i podniebienia, proces „ucieleśniania myśli w słowie" przebiega odmiennie w porównaniu z normą, w związku z występującą wadą twarzoczaszki, co ma związek nie tylko z doświadczeniami motorycznymi mięśni związanych z miejscem deformacji anatomicznej, ale także z doświadczeniami społecznymi, emocjonalnymi i poznawczymi. A zatem wada morfologiczna zmienia warunki rozwoju mowy i ukazywanie języka nie tylko w odniesieniu do poziomu fonetyczno-fonologicznego, co wykazały najnowsze badania mowy osób z rozszczepem (Pluta-Wojciechowska,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

2011). Dodajmy jednak na marginesie, że wykonawczy aspekt uzusu językowego nie jest w lingwistyce kognitywnej dostatecznie i wyczerpująco omówiony, chociaż jest dostrzegany przez przedstawicieli tego kierunku.

Ucieleśnianie myśli rodzącej się w umyśle człowieka to nadawanie jej realnego kształtu, który przybiera taką postać, że drugi człowiek może ją uchwycić zmysłami, czyli usłyszeć, częściowo zobaczyć, a następnie zrozumieć i zinterpretować. Można zatem powiedzieć, że ucieleśnianie myśli to jej urzeczywistnianie w taki sposób, aby udostępnić drugiemu człowiekowi własne intencje, interpretacje, umysł, emocje. Mowa staje się niezwykłym i jedynie ludzkim „transporterem" myśli z umysłu do umysłu. To niezwykłe medium zmienia życie, w tym komunikację małego dziecka, pojawiając się po urodzeniu, a nawet wcześniej, jeśli przywołamy doniesienia wskazujące na to, że dziecko w łonie matki słyszy jej głos, gdy ta doń przemawia.

Funkcjonowanie *człowieka mówiącego* jest związane z różnymi zdolnościami, o których pisze np. R. Langacker[1]. Z kolei M. Tomasello, którego poglądy w wielu aspektach odpowiadają podstawowym tezom językoznawstwa kognitywnego, wymienia różne sprawności zaangażowane w posługiwanie się językiem, np. zdolność do używania symboli językowych i schematów konstrukcyjnych (Tomasello, 2003). Jednakże w innym miejscu swoich rozważań wskazuje także na trzy inne niezwykłe sprawności dzieci, które umożliwiają rozwój mowy. Są to: zdolność do odczytywania intencji i kulturowego uczenia się, wychwytywania analogii, scalania struktur (Tomasello, 2003), ale jednocześnie słusznie podkreśla, że dla kształtowania abstrakcyjnych konstrukcji językowych niezbędne są, oprócz zdolności społeczno-poznawczych (związanych z rozumieniem aspektów

[1] R. Langacker wymienia następujące zdolności (zastrzega jednak, że nie są to wszystkie możliwe):
„— tworzenie ustrukturowanych konceptualizacji,
— rozpoznawanie i artykułowanie ciągów fonologicznych,
— ujmowanie symbolicznego związku między strukturami konceptualnymi a fonologicznymi,
— kategoryzowanie jednych struktur w oparciu o inne,
— kategoryzowanie i ujmowanie danej sytuacji na różnych poziomach abstrakcji (schematyzacja),
— rozpoznawanie podobieństw między różnymi strukturami,
— ustalanie odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur,
— łączenie prostszych struktur w bardziej złożone,
— ujmowanie sceny w kategoriach 'figura-tło',
— ujmowanie sceny na różne sposoby (obrazowanie)"(Langacker, 1995: 14—15).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

komunikacyjnych i poznawczych wypowiedzi), także zdolności głosowo-słuchowe (Tomasello, 2002, 2003).

Śledząc wątki rozważań wymienionych badaczy dotyczące zdolności głosowo-słuchowych czy — używając innych terminów — zdolności do rozpoznawania i artykułowania ciągów fonologicznych, dostrzegamy, że nie poświęcają im jednak wiele uwagi. Co charakterystyczne, podkreślają w analizach znaczenie innych zdolności i jednocześnie wskazują na wagę uzusu językowego. Pisząc te słowa, pragnę podkreślić, że zarysowany tu problem dotyczący tzw. *zdolności do artykułowania ciągów fonologicznych* czy *zdolności głosowo-słuchowych* jest istotny dla rozwoju aktywnego posługiwania się językiem, gdyż ucieleśnianie myśli w słowie nie jest możliwe bez narzędzi (układ oddechowy, fonacyjny, artykulacyjny wraz z układami powiązań anatomiczno-funkcjonalnych z udziałem układu nerwowego). Dźwiękowa strona wypowiedzi konstytuuje bowiem komunikację językową oraz nabywanie mowy.

Sformułowana tu uwaga zostaje umocniona słowami S. Grabiasa, który wskazuje na znaczenie kompetencji i sprawności oraz określa ich wzajemne relacje. Podkreśla bowiem, że kompetencje i sprawności warunkują się wzajemnie. Dla jasności rozważań należy wskazać, że pisząc o sprawnościach mam na myśli — w ślad za autorem — dwie kategorie, a mianowicie sprawności biologiczne, które przyjmują postać procesów percepcyjnych i realizacyjnych, oraz komunikacyjne czynności umysłowe. Efektywna komunikacja z użyciem języka zależy zarówno od kompetencji, jak i od sprawności (Grabias, 1997).

W takim kontekście można formułować pytania o jakość uzusu językowego osób z zaburzonym rozwojem sprawności biologicznych, które są jednym z czynników określających rozwój mowy, ale powiązanych z rozwojem innych determinantów zaangażowanych w ten proces. Wynika to z heurystycznej interpretacji rozwoju mowy, skłaniające do zaakcentowania, że jest on wynikiem sprzężonego działania czynników o charakterze biologicznym, psychologicznym i społecznym, przy czym należy podkreślić, że nie można owych czynników brać pod uwagę w sposób izolowany i traktować jako sumy. Całość złożona z określonych czynników jest nową jakością, odmienną od prostej sumy wyróżnionych składników. Oznacza to konieczność uwzględniania powiązań pomiędzy różnymi determinantami rozwoju mowy.

W dotychczasowych opracowaniach odnoszących się do mowy dzieci z wadą rozszczepową podkreśla się w szczególności występowanie zaburzeń realizacji fonemów. Opracowania foniatryczne kategoryzują je na nosowanie i zaburzenia artykulacji, z kolei logopedyczna perspektywa opisu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

ukazuje podział na dyslokacje (zaburzenia miejsca artykulacji), dysrezonansowość (zaburzenia rezonansu), dysmodalność (zaburzenia sposobu artykulacji) i dyssonantyczność (zaburzenia udziału wiązadeł głosowych), a także inne objawy trudności obwodowego aparatu mowy, np. współruchy mimiczne (Pluta-Wojciechowska, 2008a, 2008b, 2011). Z pewnością odmienność sposobu opisu zaburzeń realizacji fonemów, jaką zauważamy w opracowaniach foniatrycznych i logopedycznych (tu rozumianych również jako językoznawczych), niesie określone konsekwencje dla poziomu analizy, a następnie postępowania postdiagnostycznego. Jednakże te dwa — do pewnego stopnia różne ujęcia tego samego zagadnienia — są planami dopełniającymi się, a nie wykluczającymi. Perspektywa językoznawcza pozwala na pełne wykorzystanie wiedzy fonetycznej do opisu zaburzeń mowy odnoszących się do realizacji fonemów. Z kolei perspektywa foniatryczna, ujmując inaczej artykulację, akcentuje w szczególności jedną z charakterystycznych cech mowy niektórych osób z wadą rozszczepową, a mianowicie nosowanie. Obszerną dyskusję dotyczącą przywołanego zagadnienia związanego z różnym „ujęciem tej samej sceny" podjęłam w innym opracowaniu (Pluta-Wojciechowska, 2008b).

Różnorodne zaburzenia realizacji fonemów, przyjmujące postać od prostych do niezwykle złożonych, powodować mogą nie tylko niezrozumienie myśli, która zostaje zdeformowana w swojej postaci fizycznej. Deformacja tkanki dźwiękowej zaburza symbiozę treści znaku językowego i jego formy. Te media są z sobą w sposób nierozerwalny związane, a łącząca je więź powinna być czysta i nieskażona. Chodzi bowiem o to, aby przed słuchaczem stawała tylko treść znaku, gdyż ona jest przedmiotem wymiany językowej.

Jednakże dziecko z rozszczepem wargi i podniebienia cechują nie tylko odchylenia w budowie środkowej części twarzoczaszki, ale — co się z tym wiąże — różne odmienności rozwoju społecznego, emocjonalnego, czynności biologicznych, tempa i rytmu progresji mowy obserwowane w ontogenezie, o czym będzie mowa dalej. A zatem postrzeganie dziecka z wadą morfologiczną twarzy i narządu żucia jedynie przez pryzmat deformacji anatomicznych jest zbyt wąskim widzeniem problemów, z jakimi się ono mierzy. Jeśli zechcemy uwzględniać w analizach szeroki kontekst, to zobaczymy, że odmienności budowy anatomicznej stają się przyczyną wielu innych różnic pomiędzy dziećmi bez wady i z wadą.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

„Słowo chce być słowem celnym”[2]

Komentując słowa H.-G. Gadamera, które stały się mottem tej części artykułu, należy zwrócić uwagę na dwa aspekty celności słowa. Pierwszy z nich obejmuje wyrazistą i „przezroczystą”[3] formę dźwiękową, która umożliwia niezakłócone dotarcie do znaczenia. Drugi zaś można komentować w kontekście takiego doboru słów, zdań, stylu i barwności wypowiedzi, że staną się one najlepszym (najcelniejszym) odzwierciedleniem intencji, treści, życzeń czy wyrażonych słowem potrzeb mówiącego. Pierwsza z wyróżnionych perspektyw jest często wykorzystywana do opisu mowy osób z różnymi wadami i dysfunkcjami w obrębie twarzoczaszki. Niewiele jest jednak publikacji, które szczegółowo ukazywałyby inne oblicza „celności” słowa osób z wadą, chociaż doniesienia zagraniczne częściej podejmują zagadnienia z tym związane (np. McWilliams, Morris, Shelton, 1990) i zauważmy także, iż w kontekście różnych kodów występujących w komunikacji werbalnej, o jakich pisze B. Kaczmarek (2001, 2009), można wyrazić nadzieję, że braki w zakresie „przejrzystości” tkanki dźwiękowej mogą być mniej zauważalne dla partnera interakcji, jeśli pozostałe kody wykorzystywane podczas komunikacji werbalnej, w tym kody związane z barwnością i intensywnością wypowiedzi, będą na odpowiednim poziomie.

Czy tak jest w przypadku mowy dzieci z rozszczepem? Mając wieloletni kontakt z dziećmi z wadą twarzoczaszki w trakcie terapii logopedycznej, wielokrotnie zadawałam sobie pytania: Co dzieje się niejako „wewnątrz niezwykłego medium”, jakim jest uzus językowy, w obliczu różnych przeszkód i utrudnień w rozwoju dzieci z wadą twarzoczaszki? Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób różnice ontogenezy związane nie tylko z warunkami anatomiczno-czynnościowymi przestrzeni orofacjalnej, ale także z innymi skutkami o wymiarze emocjonalnym, społecznym i psychologicznym wpływają na posługiwanie się językiem w uzusie? Intrygujące jest zatem pytanie o rodzaj wspomnianych odmienności.

[2] Słowa H.-G. Gadamera (2003: 156).

[3] Komentarz na ten temat — zob. Schaff (1960: 290).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Odmienności ontogenezy

Formułując tezę o różnicach ontogenezy pomiędzy osobami z wadą i bez wady, należy wskazać na takie cechy, które odróżniają grupę dzieci z wadą twarzoczaszki od ich zdrowych rówieśników. To właśnie te różnice, a właściwie rozmaite konfiguracje czynników biologicznych, społecznych i psychologicznych, stają się powodem odmienności rozwoju mowy i posługiwania się językiem, jakie można dostrzec, analizując prowadzone przeze mnie badania mowy dzieci z wadą i bez wady (Pluta-Wojciechowska, 2011). Przyjmuję bowiem, że rozwój mowy jest efektem skumulowanego i sprzężonego działania czynników o charakterze biologicznym, psychologicznym i społecznym. W trakcie rozwoju, także rozwoju mowy, ścieżki rozwoju indywidualnego i kulturowego krzyżują się, co oznacza, że zmiany w przebiegu jednej z wyróżnionych ścieżek zmieniają warunki rozwoju drugiej ścieżki.

Przedstawię tu listę cech charakterystycznych dla ontogenezy dzieci z rozszczepem. Jednakże trzeba podkreślić, że należy je rozpatrywać dynamicznie, co oznacza, że mogą one tworzyć rozmaite sprzężenia i kumulacje oraz różnorodnie i czasem nieprzewidywalnie modyfikować rozwój mowy. Przykładowo, przejściowy niedosłuch występujący u dzieci z rozszczepem podniebienia przed operacją zamknięcia szczeliny wraz z brakiem stymulacji wspomagającej rozwój mowy, jak można przypuszczać, wywoła większe szkody w procesie rozwoju mowy niż ten sam poziom niedosłuchu występujący u dziecka wychowywanego w środowisku, które zdając sobie sprawę ze znaczenia wczesnych doświadczeń słuchowych, będzie prowadzić odpowiednią stymulację rozwoju, kompensującą potencjalne trudności.

Wymienione dalej cechy ontogenezy dzieci z rozszczepem są jedynie katalogiem ogólnie prezentującym poszczególne problemy, z jakimi mierzyć się może małe i większe dziecko z wadą. Wydaje się, że wychowawcy pracujący z dziećmi z różnymi wadami anatomiczno-czynnościowymi w obrębie twarzoczaszki powinni zapoznać się z zaprezentowaną tu listą, gdyż skłania ona do refleksji, że wczesne dzieciństwo małego, chorego dziecka jest inne niż dzieciństwo jego zdrowych rówieśników. Warto pokusić się o refleksję, która w kontekście wymienionych czynników w jakże innym świetle ukaże rozmaite cechy zachowania społecznego, emocjonalnego i werbalnego dzieci z wadą.

Chociaż grupa dzieci z wadą twarzoczaszki nie jest homogeniczna (Shames, Rubin, 1979; McWilliams, Morris, Shelton, 1990), to można przyjąć

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

inną perspektywę i wskazać na czynniki, które nie występują zazwyczaj w ontogenezie zdrowych dzieci, a występują u dzieci z wadą twarzoczaszki. Są one następujące:

- występowanie wady w obrębie twarzoczaszki, co zmienia rodzaj doświadczeń dotyczących czynności prymarnych, czyli biologicznych, wcześniejszych niż mowa, takich jak: picie, jedzenie i oddychanie, a także słuchu,
- reakcja rodziców na urodzenie dziecka z wadą, zwiększone ryzyko pojawienia się niekorzystnych postaw związanych z rozwojem dziecka,
- konieczność przeprowadzenia operacji chirurgicznej,
- konieczność adaptacji do nowych warunków anatomiczno-czynnościowych stworzonych po operacji/operacjach chirurgicznych,
- ryzyko opóźnienia w rozwoju mowy na skutek czynników emocjonalnych i społecznych związanych z operacją, koniecznością prowadzenia wczesnej stymulacji przestrzeni orofacjalnej, która nie jest przez wiele dzieci akceptowana,
- ryzyko pojawienia się zaburzeń emocjonalnych na tle wyglądu własnej twarzy i niezrozumiałości mowy, konieczności poddawania się leczeniu operacyjnemu,
- ryzyko nadmiernej korekty mowy dzieci prowadzonej przez dorosłych i wczesna niewłaściwie prowadzona terapia logopedyczna, ryzyko wcześniejszego wykształcenia się kompetencji metajęzykowej, co w obliczu nadmiernej korekty może wywoływać niechęć do mówienia.

Język to suma podsystemów czy dynamiczna struktura podsystemów?

Dość często opisując język, wskazuje się, że jest on zbudowany z podsystemu fonologicznego, morfologicznego, semantycznego, syntaktycznego. Skłania to do analiz każdego z nich podczas prowadzenia badań zarówno językoznawczych, jak i logopedycznych, co jest ujęciem korzystnym i umożliwiającym dostrzeżenie charakterystycznych właściwości dla danego poziomu języka w ontogenezie. Jednakże opis progresji posługiwania się językiem w ontogenezie, a dalej prowadzenia terapii logopedycznej skłania do analizy powiązań pomiędzy tymi podsystemami, które są charakterystyczne dla danego języka. Innymi słowy — należy postulować, aby w szczególności w odniesieniu do logopedów ukazywać, że poszczególne

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

podsystemy języka nie rozwijają się w izolacji, a ich ścieżki rozwojowe nie biegną obok siebie, ale jest inaczej — rozwój poszczególnych podsystemów jest z sobą powiązany.

Podstaw do takiego ujęcia ontogenezy języka w uzusie można doszukiwać się w komentarzu zarówno M. Zarębiny, jak i P. Łobacz. M. Zarębina pisze w tej sprawie: „Równocześnie opanowanie systemu fonologicznego **warunkuje** rozwój pozostałych systemów częściowych, np. fleksyjnego, słowotwórczego czy składniowego, które w tym samym czasie nie muszą być opanowane w pełni […], nie mówiąc o systemie leksykalno-semantycznym, który rozwija się i bogaci do końca życia jednostki" (Zarębina, 1994: 7, podkr. D.P.-W.).

Istotną myśl związaną z tym tematem formułuje także P. Łobacz, która pisze: „[…] nabywanie słownictwa przez dziecko **warunkuje** jego dalszy rozwój fonetyczno-fonologiczny. […] im więcej wyrazów posiada dziecko w aktywnym, codziennym użyciu, tym szybciej potrafi się uporać z zawiłościami artykulacji poszczególnych głosek, mimo że jego wypowiedzi są znacznie silniej zindywidualizowane pod względem realizacji fonetycznej niż w wieku późniejszym" (Łobacz, 2005: 241, podkr. D.P.-W.).

A zatem opanowanie poszczególnych umiejętności posługiwania się językiem nie przebiega w izolacji. Podobnie jak ścieżki rozwoju indywidualnego i kulturowego splatają się, tak i ścieżki rozwojowe poszczególnych poziomów języka wchodzą z sobą w związki i wzajemnie się warunkują, doprowadzając do tego, że dziecko staje się sprawnym użytkownikiem języka. Przykładem takich powiązań może być rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego. Zwróćmy uwagę, że bez podstawowego budulca, jakim są głoski, nie można aktywnie montować „większych budowli", takich jak morfemy, słowa, a dalej wyrażenia i zdania. Z kolei nie mając do dyspozycji odpowiedniego zasobu słów, trudno jest tworzyć większe struktury wypowiedzi. Wypowiadając poszczególne słowa i poznając coraz to nowe powiązania uwzględniające rozmaitą budowę fonetyczno-fonologiczną, dziecko ma okazję do treningu artykulacyjno-słuchowego. Poznając różnorodne możliwości tworzenia nowych słów, można budować nowe wyrażenia i zdania. Przykładów takich powiązań jest więcej. Takie spojrzenie pozwala nam zrozumieć, że zaburzenia na jednym poziomie funkcjonowania językowego mogą przyczyniać się do zaburzeń czy odmienności w innych systemach.

Podjęty temat można także ukazać w kontekście pewnej organizacji kompetencji, o czym pisze S. Grabias: „[…] warunkiem opanowania zarówno kompetencji komunikacyjnej, jak i kompetencji kulturowej jest wcześniejsze dysponowanie odpowiednim stopniem kompetencji języko-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

wej" (Grabias, 1997: 31). To jednak nie wszystko, gdyż pomiędzy rozwojem kompetencji i sprawności, a w takich kategoriach proponuję za S. Grabiasem komentować mowę, można odnaleźć też wzajemne powiązania, co uświadamia nam kolejna myśl autora, którą można wyrazić następująco: kompetencje nie pojawiają się bez sprawności, a sprawności przyjmujące formę umiejętności realizacyjnych nie mogą się pojawić bez wcześniejszych kompetencji (Grabias, 1997). Była o tym mowa na początku szkicu.

Trzeba jednak podkreślić, że rozwój mowy nie przebiega w izolacji, a sztuczne wyodrębnianie tej ścieżki rozwojowej może prowadzić do zawężenia kręgu analiz i przyczyniać się do tworzenia jedynie wycinkowego obrazu dziecka, co nie przysporzy opracowaniu najbardziej efektywnego programu pomocy. Stąd w różnego rodzaju opracowaniach logopedycznych wymienia się różnorodne czynniki rozwoju mowy. Najprostszy i wyczerpujący katalog takich czynników sprowadza się do wskazania na warunki biologiczne, psychologiczne i społeczne. Jednakże kolejny poziom opisu tych determinantów powinien uwzględniać ich kumulacje, sprzężenia, powiązania, wzajemne związki.

W kontekście przedstawionych komentarzy szczególnie interesującym wątkiem rozważań wydaje się zatem rozstrzygnięcie, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób wada morfologiczna w strukturach twarzoczaszki wpływa na rozwój i posługiwanie się językiem, mając na względzie system nie tylko fonetyczny, ale także semantyczny, morfologiczny, syntaktyczny, tworzenie tekstów narracyjnych, udział w dialogu itd.

Nowe spojrzenie na mowę dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia

Zakres badań. Najnowsze badania prowadzone w grupie dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia w wieku od 4. miesiąca życia do 10. roku życia (Pluta-Wojciechowska, 2011) potwierdziły formułowane przeze mnie hipotezy, że zaburzeń mowy występujących u dzieci z wadą twarzoczaszki nie można sprowadzać do zaburzeń realizacji fonemów. A zatem pomoc udzielana dzieciom powinna znacznie wykraczać poza tradycyjne ćwiczenia narządów mowy i usprawnianie realizacji fonemów z uwzględnieniem rezonansu, miejsca artykulacji, sposobu artykulacji i udziału wiązadeł głosowych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Prowadzone badania obejmowały wiele umiejętności posługiwania się językiem przez dzieci z rozszczepem w wieku 6—7 i 9—10 lat w porównaniu z dziećmi bez wady w tym samym wieku, a także obejmowały rozwój mowy dzieci od 4. miesiąca do 3. roku życia z wadą. Lista badanych obszarów (badania cząstkowe) obejmowała:

- poziom rozwoju mowy od 4. miesiąca do 3. roku życia z uwzględnieniem oceny tempa, rytmu i jakości kluczowych etapów według przygotowanej skali,
- poziom rozwoju czynności prymarnych od 4. miesiąca do 3. roku życia z uwzględnieniem oddychania, sposobu przyjmowania pokarmów i picia,
- poziom wybranych umiejętności posługiwania się językiem na podstawie zarejestrowanych wypowiedzi dzieci w wieku 6.—7. i 9.—10. roku życia, takich jak:
  - — realizacja cech parajęzykowych i płynność wypowiedzi,
  - — realizacja fonemów,
  - — zrozumiałość mowy,
  - — znajomość nazw kategorii nadrzędnych,
  - — znajomość nazw elementów kategorii nadrzędnej,
  - — odnajdywanie wyrazów rymujących się,
  - — rozumienie metafor,
  - — tworzenie wypowiedzi o charakterze metaforycznym,
  - — tworzenie meronimii,
  - — definiowanie wyrażeń o niskim poziomie konkretności,
  - — tworzenie teksów narracyjnych (opis i opowiadanie),
  - — udział w kierowanym dialogu,
  - — inicjowanie dialogu przez dzieci podczas badania logopedycznego,
  - — uczenie się i użycie nowych słów w sytuacjach eksperymentalnych, co było okazją do sprawdzenia sposobu ich uczenia się, a także wykorzystania w tworzonych wypowiedziach niektórych abstrakcyjnych schematów, jak również wystąpienia elementów twórczości językowej.

Następnym etapem badań było sporządzenie analizy, która obejmowała wyprofilowane ze względu na przyjęty cel pewne aspekty badanych umiejętności. Taki sposób postępowania pozwolił na ocenę następujących właściwości:

- **intensywność ekspresji werbalnej** opisanej w formie syntezy następujących cech wypowiedzi, odzwierciedlonych w wynikach badań cząstkowych, a mianowicie:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- brak odpowiedzi na zadania testowe, co może mieć różne przyczyny (niewiedza, niepewność, brak zainteresowania, niechęć do wypowiedzi),
- prawidłowe odpowiedzi na zadania testowe jako wyraz użycia konwencjonalnych jednostek języka,
- błędne odpowiedzi na zadania testowe jako odstępstwa od konwencji językowej,
- ilościowe zestawienie liczby wymienianych egzemplarzy podstawowych kategorii nadrzędnych,
- liczba informacji zawartych w opisie i opowiadaniu,
- ogólny styl komunikacji określony na podstawie następujących parametrów: udział dziecka w kierowanym dialogu, inicjowanie dialogu przez dzieci podczas badania logopedycznego, liczba stosowanych przez logopedę zachęt słownych podczas badania,

■ **analiza jakościowa posługiwania się językiem** odzwierciedlona w następujących analizach:
- posługiwanie się kategoriami nadrzędnymi,
- zawartość kategorii nadrzędnych,
- posługiwanie się schematami gramatycznymi i zasobem leksykalnym,
- „manipulowanie" symbolami języka,
- konstruowanie sceny w opisie, opowiadaniu i definiowaniu,
- elementy twórczości językowej.

Obszerna relacja z prowadzonych badań została przedstawiona w innym opracowaniu (Pluta-Wojciechowska, 2011), a w tym miejscu zaprezentuję niektóre, w mojej ocenie najważniejsze wyniki badań. Dokonując selekcji wybranych analiz, miałam na względzie wskazanie szczególnie istotnych cech, na które powinien zwrócić uwagę logopeda i nauczyciel przedszkola lub szkoły.

Prototypowy obraz dziecka z rozszczepem. Prezentacji charakterystycznych właściwości mowy dzieci w wieku 6—7 i 9—10 lat można dokonywać w różny sposób. Najczęściej opisywane są poszczególne cechy i wyróżniane są wskaźniki liczbowe, ukazujące zależności statystycznie istotne, co skłania do podkreślenia, że na ich podstawie mogą być formułowane ważne dla nauki sądy. Zestaw takich analiz opublikowałam w innym materiale (Pluta-Wojciechowska, 2011), a w tym miejscu do prezentacji cech mowy dzieci z wadą twarzoczaszki proponuję wykorzystać możliwości, które oferuje lingwistyka kognitywna. W tym kierunku językoznawstwa funkcjonuje termin *prototyp*, definiowany jako coś, co jest typowe, reprezentatywne dla pewnych kategorii (Rosch, 1978, 1981).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

A zatem termin ten może być także spożytkowany do wskazania cech typowych, reprezentatywnych, a występujących najczęściej u dzieci z rozszczepem. W takim ujęciu można o nich mówić jako o cechach prototypowych.

Na podstawie analizy wyników badań możemy stworzyć prototypowy obraz dziecka z rozszczepem. Będzie go cechować zespół właściwości, jakie w badaniach występowały najczęściej (Pluta-Wojciechowska, 2011; Bardach, 1967). Chociaż kliniczny obraz danego dziecka z wadą może się różnić od opisanego dalej, zauważmy jednak, że skonstruowanie pewnego typowego obrazu dziecka na podstawie badań empirycznych pozwala nie tylko w sposób atrakcyjny podsumować badania, ale także, a może przede wszystkim, kształtować pojęcia naukowe oparte na cechach typowych i reprezentatywnych, ustalonych na podstawie kryterium częstości występowania z wykorzystaniem różnic statystycznie relewantnych (Pluta-Wojciechowska, 2011: 119—120, 223—225, 356—357). Jestem głęboko przekonana, że nauczycielom, logopedom i rodzicom dzieci z wadami potrzebna jest nie tylko wiedza praktyczna, ale także różnorodne opracowania teoretyczne, modelowe, systemowe, które przyczynią się do kształtowania pojęć dotyczących różnych zagadnień.

Na podstawie badań można zatem określić prototypowy obraz dziecka z rozszczepem. Jest to osoba, którą charakteryzują następujące cechy:

- chłopiec z lewostronnym rozszczepem podniebienia pierwotnego i wtórnego, rasy białej[4],
- mówi w tempie prawidłowym lub wolniejszym niż inni, może mówić ciszej,
- zastanawia się nad wyborem słowa, co powoduje pauzy namysłu,
- zrozumiałość mowy jest mniejsza niż u innych, co wynika z zaburzeń systemu fonetyczno-fonologicznego,
- mówi mniej niż inni, ale mówi poprawnie pod względem gramatycznym i leksykalnym,
- uzyskuje gorsze wyniki w próbach o charakterze słownikowym,
- gorzej posługuje się metaforą i meronimią,
- niechętnie podejmuje nowe nieznane zadania werbalne,
- ma pasywny styl komunikacji, co oznacza, że rzadko inicjuje rozmowę, ale reaguje na pytania, zachęty.

Poznawanie świata i przekazywanie innym własnej interpretacji świata. Podjęta analiza może być jeszcze bardziej dokładna, co oznacza, że możemy wyróżnić charakterystyczne cechy posługiwania się językiem

[4] Zob. ustalenia J. Bardacha na temat częstości występowania wady rozszczepowej ze względu na rasę, rodzaj rozszczepu, stronność i rozległość (Bardach, 1967: 7—50).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

w uzusie, biorąc pod uwagę ważne dziedziny życia, które w znacznej mierze konstytuowane są przez posługiwanie się językiem. Takie ujęcie jest naturalną konsekwencją przyjęcia definicji sformułowanej przez S. Grabiasa, który określa ją jako „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego" (Grabias, 1997: 10). Na takiej kanwie można wyróżnić dwa istotne aspekty odmienności mowy dzieci z rozszczepem w porównaniu z mową dzieci bez rozszczepu: poznawanie świata i przekazywanie innym własnej interpretacji tego świata.

Pierwsze z nich można opisać następująco:

- mniejsza intensywność ekspresji werbalnej, w tym:
  - — częstszy brak odpowiedzi, co powoduje brak możliwości korygowania błędów,
  - — tworzenie krótszych opowiadań i opisów, co powoduje odmienność doświadczeń językowych i zapamiętywanego materiału językowego,
  - — gorsze wyniki dotyczące prób o charakterze słownikowym,
  - — rzadsze posługiwanie się kategoriami nadrzędnymi,
  - — mniejsza ilość błędów w trakcie wykonywania niektórych zadań, co z jednej strony jest korzystne, ale nie stwarza możliwości weryfikacji poprawności własnej wypowiedzi,
- gorsze wyniki dotyczące manipulowania symbolami językowymi (posługiwanie się metaforą i meronimią), co powodować może niedostatek wykorzystywania tego typu językowych narzędzi poznawczych do porządkowania wiedzy o świecie, zarówno podczas tworzenia wypowiedzi o charakterze metaforycznym, jak i podczas prób ich zrozumienia,
- odmienności uczenia się nowych słów (dzieci częściej nie używają nowego słowa, ale używają gestu, wolniej uczą się nowego sztucznego słowa nazywającego nową kategorię).

Przekazywanie własnej interpretacji rzeczywistości innym uczestnikom życia społecznego przez dzieci z rozszczepem zaobserwowane podczas prowadzonych badań cechują charakterystyczne właściwości, a mianowicie:

- ogólnie mniejsza intensywność ekspresji werbalnej,
- rzadsze dzielenie się własnymi komentarzami na temat opisów i opowiadania,
- pasywność podczas komunikacji, co oznacza, że dzieci z wadą twarzoczaszki rzadziej inicjują rozmowę, ale reagują na zachęty,
- częstsze występowanie pauz namysłu, cichego głosu,
- częstsze występowanie niezrozumiałości mowy w związku z zaburzeniami realizacji fonemów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Mowa rozszczepowa — stare i nowe ujęcie zagadnienia

Mowa rozszczepowa jako specyficzne zaburzenia realizacji fonemów. W związku z przedstawionymi wynikami badań konieczna staje się weryfikacja terminu *mowa rozszczepowa*, który jest zwyczajowo wykorzystywany do opisu odmienności uzusu językowego dzieci z wadą twarzoczaszki, ale w specyficznym znaczeniu. Tradycyjnie termin ten jest wiązany z zaburzeniami realizacji fonemów, co oznacza skupienie się na takich cechach, jak nosowanie, zmiana miejsca artykulacji, współruchy mimiczne twarzy towarzyszące artykulacji. Analizując charakterystyczne cechy zaburzeń realizacji fonemów u osób z rozszczepem, wyróżniłam różne kategorie zaburzeń. Zanim jednak zaprezentuję listę zaobserwowanych właściwości należy rozważyć problem związany z możliwością wyprofilowania cech specyficznych i niespecyficznych dla wady rozszczepowej w kontekście realizacji fonemów. Czy można zatem określić cechy specyficzne zaburzeń realizacji fonemów występujące tylko u osób z rozszczepem?

Komentując mowę osób z wadą twarzoczaszki, często wskazuje się na dysrezonansowość związaną z nieprawidłową realizacją fonemów ustnych. Fonemy te mogą być artykułowane z rezonansem nosowym, co określane bywa nosowaniem otwartym, hypernazalizacją, rhinolalią aperta, rhinophonią aperta, hyperrhinophonią, a z perspektywy fonetycznej — dysoralnością. Jednak czy dysoralność występuje tylko u osób z wadą rozszczepową? Jeśli tak nie jest i dysoralność występuje także w przypadku innych wad, chorób, dysfunkcji, to tej cechy nie można zaliczyć do specyficznych cech mowy rozszczepowej rozumianej w tym miejscu jako zaburzenia realizacji fonemów. Odpowiedź na postawione pytanie skłania do analizy różnych zaburzeń mowy i wskazania, że chociaż nosowanie otwarte może dość często występować u osób z rozszczepem, nie jest jednak cechą specyficzną dla tej grupy ludzi, gdyż występuje też u dzieci i dorosłych z zaburzeniami mowy o innej niż rozszczep etiologii. Poszukiwanie cech specyficznych (*par excellence*), występujących wyłącznie w przypadku danej wady wymaga dokładnej analizy.

Przykładowo, nosowanie otwarte jest także obserwowane w przypadku zaburzeń mowy, których etiologia nie tkwi w rozszczepie, ale jest związana np. z niedorozwojem podniebienia, porażeniem, stanem po adenotomii. Inny przykład: utylnienie w wąskim znaczeniu (sięgające do granicy podniebienia miękkiego) czy bezdźwięczność są spotykane również w innych zaburzeniach mowy. Jeśli zatem zechcemy być bardzo rygorystyczni w kwalifikowaniu cech specyficznych i niespecyficznych, to nie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

możemy zaliczyć nosowania otwartego do cech specyficznych, ponieważ taki objaw występuje także w przypadku innych zaburzeń (np. w porażeniu podniebienia).

Biorąc pod uwagę przedstawione zastrzeżenia, proponuję wyodrębnić cechy specyficzne i niespecyficzne mowy osób z rozszczepem. Pierwsze z nich mogą wystąpić u osób z rozszczepem, ale — jak przypuszczam (należy przeprowadzić dokładne badania) — nie występują w przypadku zaburzeń o etiologii innej niż rozszczep. Cechy niespecyficzne występują nie tylko w mowie osób z rozszczepem, można je także odnaleźć w przypadku innych niż rozszczep zaburzeń. Klasyfikacja zaburzeń realizacji fonemów sporządzona z takiej perspektywy przedstawia się następująco:

- specyficzne (*par excellence*) dla osób z rozszczepem zaburzenia realizacji fonemów:
  - w zakresie rezonansu, czyli dysrezonansowość:
    - dysoralność, czyli zaburzenia rezonansu ustnego, wynikające z przetoki na podniebieniu twardym lub na granicy przedsionka jamy ustnej i podniebienia twardego,
  - w zakresie miejsca artykulacji, czyli dyslokacje:
    - dyslokacje poza jamą ustną,
    - występowanie bilokacji, czyli podwójnego miejsca artykulacji,
  - w zakresie udziału wiązadeł głosowych, czyli dyssonantyczność:
    - udźwięcznianie[5],
  - w zakresie objawów trudności działania obwodowego aparatu wymowy:
    - współruchy mimiczne twarzy, towarzyszące artykulacji, mowa samogłoskowa,
- niespecyficzne dla osób z rozszczepem zaburzenia realizacji fonemów:
  - w zakresie rezonansu, czyli dysrezonansowość:
    - dysoralność, czyli zaburzenia rezonansu ustnego, wynikające z niewydolności podniebienno-gardłowej,
    - dysnazalność, czyli zaburzenia rezonansu nosowego, określane także jako nosowanie zamknięte,
  - w zakresie miejsca artykulacji, czyli dyslokacje:
    - dyslokacje w jamie ustnej (polegające na uprzednieniu, utylnieniu w jamie ustnej lub zmianach struktury miejsca artykulacji),

[5] Udźwięcznianie obserwuje się u niektórych małych dzieci po operacji podniebienia, dzieci te mają trudność w uzyskaniu odpowiedniego ciśnienia w przypadku artykulacji głosek bezdźwięcznych. Ma ono często charakter przejściowy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- w zakresie sposobu artykulacji, czyli dysmodalność:
  - — różne zmiany sposobu artykulacji, także tzw. słaba artykulacja spółgłosek ciśnieniowych, która może towarzyszyć artykulacji występującej u osób ze znacznym nosowaniem otwartym o etiologii innej niż rozszczep,
- w zakresie udziału wiązadeł głosowych, czyli dyssonantyczność:
  - — bezdźwięczność,
  - — niepełna dźwięczność,
- brak realizacji pojedynczych głosek (Pluta-Wojciechowska, 2011).

***Mowa rozszczepowa* jako odmienny sposób posługiwania się językiem**. Przyjmując definicję mowy w ujęciu S. Grabiasa (1997) i analizując wyniki przedstawionych badań posługiwania się językiem przez dzieci z rozszczepem, można dokonać rewizji pojęcia *mowa rozszczepowa*, co praktycznie oznacza sformułowanie nowego zakresu znaczenia tego terminu. Parafrazując definicję autora przytoczoną w początkowych częściach artykułu, możemy powiedzieć, że mowa rozszczepowa to zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek z rozszczepem wargi i podniebienia, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego, przy czym jego mowę charakteryzują pewne odmienności w porównaniu z mową osób bez wady rozszczepowej. Można jeszcze inaczej objaśnić analizowany termin: *mowa rozszczepowa* to taki sposób posługiwania się językiem, który charakteryzuje odmienność w aspekcie wykorzystania języka podczas poznawania świata i podczas przekazywania własnej interpretacji rzeczywistości innym uczestnikom życia społecznego w porównaniu z osobami bez rozszczepu i polega — ogólnie — na mniejszej intensywności ekspresji werbalnej oraz innych cechach użycia języka.

Rekonstrukcja ontogenezy mowy dzieci z wadą twarzoczaszki

Warto w tym miejscu uzupełnić przedstawioną pokrótce analizę rozwoju czynności biologicznych i mowy dzieci w wieku 6—7 i 9—10 lat wnioskami, które wypływają z podsumowania wyników badań dzieci z rozszczepem od 4. miesiąca do 3. roku życia. Skłaniają one do wysunięcia tezy, że małego pacjenta z omawianą wadą należy postrzegać jako osobę nie tylko z ryzykiem zaburzeń oddychania, jedzenia i picia, warunkujących w znacznej mierze rozwój sprawności fonetycznej, ale również

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

z ryzykiem trudności rozwoju związanych z obszarem fonetycznym oraz w zakresie tempa, rytmu i intensywności rozwoju mowy, w szczególności w pierwszych latach życia. Może to mieć związek z różnymi czynnikami biologicznymi, społecznymi i psychologicznymi, o których była mowa na początku. Pamiętajmy bowiem, że rozwój fonetyczny nie przebiega w izolacji, ale w powiązaniu z jednej strony z niewerbalnymi czynnościami przestrzeni orofacjalnej, z drugiej zaś z innymi ścieżkami rozwojowymi i innymi niż fonetyczny poziomami języka, o czym świadczą przeprowadzone wcześniej analizy.

Można zatem powiedzieć, że start do rozwoju mowy w przypadku wielu dzieci z rozszczepem jest utrudniony, co znajduje odzwierciedlenie w dyslalii lub alalii rozszczepowej (Pluta-Wojciechowska, 2008a, 2008b, 2011). Trudności, jakie napotyka dziecko, mogą być różne: od prostych i nieznacznych zaburzeń rozwoju sprawności fonetycznej do połączonych z nimi zaburzeń tempa, rytmu i intensywności rozwoju mowy. Około 3/4 badanych dzieci w pierwszych trzech latach życia prezentuje odmienny model rozwoju mowy, przy czym rodzaj i intensywność obserwowanych zaburzeń są różne.

Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny może przynieść inne niekorzystne dla rozwoju komunikacji werbalnej sytuacje. Jak wynika z doniesień psychologów (Szczepańska, Łyjak, Dudkiewicz, 1996; Jakima, Szczepańska, 1996), mogą one mieć związek z zaburzeniami emocjonalno-społecznymi, które powstają na tle odmienności wyglądu twarzy oraz jakości mowy i mogą wtórnie wpływać na intensywność oraz jakość posługiwania się językiem w uzusie. Niekorzystnym czynnikiem może być także nieodpowiednia stymulacja i terapia logopedyczna, ukierunkowana wyłącznie na zmianę wzorców artykulacyjnych.

Mniejsza intensywność ekspresji werbalnej i inna jakość posługiwania się językiem, odnotowane w prowadzonych badaniach, mogą powodować niedostatek wyrażania własnych intencji, myśli i potrzeb, gorszy obraz ucznia wytworzony w oczach nauczyciela, mniejszą skuteczność uczenia się, nieukazywanie faktycznych możliwości dziecka, mniej intensywne kontakty społeczne, w tym z grupą rówieśniczą, niewykorzystanie możliwości korekty własnych wypowiedzi na skutek zaniechania wypowiedzi itd.

Podsumowując podjęty wątek rozważań związany z mową rozszczepową, można stwierdzić, że skutki występowania rozszczepu wargi i podniebienia należy ujmować w sposób syntetyczny, co oznacza odejście od komentarzy zaburzeń mowy wyłącznie w kategoriach zaburzeń realizacji fonemów. Wynika to z tezy o tym, że w ontogenezie ścieżki rozwoju biolo-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

gicznego i kulturowego, występujące zarówno w przypadku dziecka zdrowego, jak i chorego, splatają się.

Jak pokazują doświadczenia praktyczne — nie wszystkim dzieciom z rozszczepem potrzebna jest pomoc logopedyczna w każdym okresie życia. Jednakże aby wiedzieć, kiedy należy podjąć interwencję, rozwój mowy powinien być monitorowany, gdyż dzieci urodzone z wadą w obrębie przestrzeni orofacjalnej są bardziej narażone na zmianę modelu rozwoju mowy niż ich zdrowi rówieśnicy, co pokazały przedstawione badania. Pracując z dzieckiem z rozszczepem, u którego rozwój mowy przebiega prawidłowo, nie mamy podstaw twierdzić, że w kolejnych latach jego postępy w posługiwaniu się językiem będą takie jak innych dzieci, gdyż czynników zagrażających prawidłowej komunikacji z innymi jest wiele. Jedynym rozsądnym wyjściem jest stałe monitorowanie rozwoju mowy i podejmowanie odpowiednich działań. Należy pamiętać, że w zależności od zmian modelu rozwoju mowy w zakresie tempa, rytmu oraz zmian jakościowych i ilościowych, poziomu i jakości ekspresji werbalnej należy programować, a następnie prowadzić terapię logopedyczną. Inna będzie hierarchia celów terapii logopedycznej w przypadku dziecka, u którego tempo i rytm rozwoju mowy są prawidłowe, a występują zmiany jakościowe tworzonych dźwięków, inne będą cele terapii logopedycznej, gdy do zaburzeń w tworzeniu dźwięków mowy dołączą zmiany tempa i rytmu rozwoju mowy. Należy zatem różnie rozdzielać akcenty, w zależności od stwierdzonych odmienności mowy badanego dziecka. Konieczne wydaje się także zapoznanie nauczycieli z wynikami badań mowy dzieci z rozszczepem, aby mogli inaczej spojrzeć na trudności dziecka, które obserwują w przedszkolu i w szkole.

Strategie pomocy, czyli główne zadania dorosłych wobec dzieci z rozszczepem

Przywołane wyniki badań i ich analiza skłaniają do rewizji celów terapii logopedycznej oraz wskazania głównych zadań dorosłych wobec dzieci z wadą rozszczepową (Pluta-Wojciechowska, 2008a, 2008b, 2011). Najważniejszy i ostateczny cel terapii logopedycznej dziecka z rozszczepem to wyposażenie go w umiejętności efektywnego posługiwania się językiem we wszystkich jego wymiarach, a nie tylko nauczenie go poprawnej artyku-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

lacji. Trzeba pamiętać, że zaburzeń mowy dziecka z wadą twarzoczaszki nie można sprowadzać jedynie do wymowy (a zatem do tego obszaru nie można także sprowadzać terapii logopedycznej), chociaż powikłania progresji sprawności fonetycznej są bardzo ważną cechą tej grupy osób.

1. rok życia

W odniesieniu do dzieci w 1. roku życia nadrzędny cel wczesnej interwencji można określić jako konstruowanie przedpola przyswajania mowy, co oznacza stymulowanie, wspieranie i korygowanie rozwoju wszystkich sfer zaangażowanych w rozwój mowy w okresie tzw. prelingwalnym (ten termin może budzić wątpliwości). Wskazane jest uwzględnienie następujących strategii pomocy:

- w obrębie różnych niewerbalnych czynności orofacjalnych:
  - wprowadzanie regulacji karmienia dopasowanych do rodzaju wady, co umożliwia uzyskanie modelu karmienia w różnym zakresie zbliżonego do naturalnego,
  - wprowadzenie zasad postępowania promujących oddychanie nosem, w tym podczas snu, leżenia, noszenia dziecka,
  - regulacja oddychania fizjologicznego w zakresie domykania warg i pozycji języka z uwzględnieniem stanu anatomicznego jamy nosowo-gardłowej, warg i przedsionka,
  - usprawnianie mięśni biorących udział w niewerbalnych czynnościach orofacjalnych, a następnie w tworzeniu dźwięków,
  - przeciwdziałanie pojawianiu się niekorzystnych czynności w obrębie kompleksu ustno-twarzowego lub obniżanie intensywności cech niepożądanych,
- w odniesieniu do percepcji słuchowej:
  - rozwijanie percepcji słuchowej zgodnie z programem rozwoju i możliwościami dziecka,
  - monitorowanie stanu słuchu,
  - tworzenie korzystnych warunków rozwoju słuchu przez odpowiednie karmienie, higienę nosa (w szczególności po karmieniu), dbałość o stan górnych dróg oddechowych, wczesną operację podniebienia, co stwarza dobre warunki funkcjonowania trąbek słuchowych,
- w odniesieniu do rozwoju emocjonalnego i społeczno-poznawczego:
  - stymulowanie i wspieranie wszystkich sfer rozwoju,
  - stymulowanie i wspieranie prawidłowego rozwoju emocjonalnego przez:
    - wzmacnianie mocnych stron dziecka,
    - pełną akceptację dziecka przez rodziców pomimo wady,
    - wcześniejsze przygotowanie dziecka do operacji chirurgicznej,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

— wyciszanie dziecka po operacji,
— osłabianie siły urazu psychicznego po operacji chirurgicznej,
— rozwijanie cech emocjonalno-społecznych sprzyjających efektywnej komunikacji pomimo zaburzeń rozwoju mowy i odmienności wyglądu twarzy,
— kształtowanie właściwych postaw rodziców, przeciwdziałanie postawom skrajnym — od nadmiernie opiekuńczych do nadmiernie wymagających,

- stymulowanie, wspieranie i korygowanie rozwoju umiejętności społeczno-poznawczych przez:
  — „kąpiel kulturową", a nie tylko tzw. kąpiel w słowie,
  — rozwijanie umiejętności kulturowego uczenia się języka, co oznacza specjalne ukierunkowanie działań dziecka, aby ćwiczyło ono uczenie się przez naśladowanie, współpracę i przez instrukcję (można w ten sposób wykorzystać ten „trening metody uczenia się" podczas terapii logopedycznej),
  — stymulowanie i wspieranie rozwoju w zakresie zabawy, manipulacji, lokomocji, percepcji wzrokowej, słuchowej,

- w odniesieniu do rozwoju mowy:
  - rozwijanie postaw komunikacyjnych od urodzenia, które przygotowują dziecko do roli odbiorcy i nadawcy komunikatów,
  - nieograniczone wyrażanie siebie podczas zabaw ruchowych, manipulacyjnych, głosowych,
  - rozwijanie różnych form komunikacji z dzieckiem,
  - poznawanie i rozwijanie przez dziecko różnych sposobów komunikacji werbalnej z uwzględnieniem cech językowych, parajęzykowych i niejęzykowych,
  - stymulowanie do różnorodnej ekspresji ruchowej, manipulacyjnej i głosowej, wypowiedzenia pierwszego słowa,
  - stymulowanie, wspieranie i korygowanie rozwoju fonetycznego przez:
    — ukazywanie dziecku różnorodnych dróg poznawania właściwości dźwięków mowy,
    — monitorowanie naturalnej drogi rozwoju fonetycznego, w tym w szczególności gaworzenia,
    — trening głosek w zależności od kierunku rozwoju sprawności artykulacyjnej oraz intensywności produkowania jednostek w gaworzeniu i w tworzeniu pierwszych wyrazów,
    — przeciwdziałanie pojawieniu się i utrwaleniu niekorzystnych sposobów tworzenia dźwięków oraz korygowanie pojawiających się niekorzystnych cech tworzonych dźwięków,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

— promowanie głosek pożądanych z punktu widzenia rozwoju mowy dziecka z rozszczepem,
— nauka głosek drogą ustrukturalizowaną, dopasowaną do możliwości dziecka.

Dziecko w okresie poniemowlęcym, przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym

Niesienie pomocy dzieciom powyżej 1. roku życia wiąże się nie tylko z kontynuacją wielu zadań z 1. roku życia, ale także z uwzględnieniem następujących obszarów pracy dotyczącej bezpośrednio dziecka lub jego dorosłych opiekunów (rodziców i nauczycieli):

- w odniesieniu do rozwoju psychomotorycznego:
  - stymulowanie rozwoju psychomotorycznego,
  - przygotowanie do nauki czytania i pisania w zakresie adekwatnym do wieku,
- w odniesieniu do rozwoju mowy:
  - rozwijanie wielorakiej ekspresji werbalnej z wykorzystaniem kodu językowego, parajęzykowego i pozajęzykowego (Kaczmarek, 2001, 2009),
  - doskonalenie i rozwijanie kompetencji oraz sprawności językowych i komunikacyjnych,
  - kontynuacja zadań związanych z konstruowaniem przedpola przyswajania mowy, w tym dalsze konstruowanie przedpola artykulacji w obrębie niewerbalnych czynności kompleksu ustno-twarzowego w zakresie adekwatnym do wieku i możliwości anatomiczno-czynnościowych, także profilaktyka lub likwidacja parafunkcji, szczególne usprawnianie mięśni kompleksu ustno-twarzowego za pomocą ćwiczeń aktywnych i biernych (ważne miejsce zajmują w tej grupie ćwiczenia podniebienia miękkiego i wargi górnej, a także języka i policzków),
  - usprawnianie realizacji fonemów w odniesieniu do wszystkich kategorii fonetycznych, w tym usuwanie lub zmniejszanie natężenia nosowania otwartego wraz z likwidacją lub zmniejszaniem natężenia objawów trudności działania obwodowego aparatu wymowy z uwzględnieniem realnych możliwości anatomiczno-czynnościowych oraz z wykorzystaniem zalecanej metodologii dotyczącej instrumentów usprawniania realizacji fonemów,
  - różne rozkładanie akcentów podczas terapii (tylko usprawnianie realizacji fonemów czy oprócz tego także rozwój systemu języka oraz intensyfikowanie ekspresji werbalnej),

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- łączenie usprawniania realizacji fonemów z rozwijaniem sprawności językowych i komunikacyjnych,
- dalsze rozwijanie postaw komunikacyjnych,
- promowanie wyrażania własnego zdania (co wiąże się także z obroną własnych granic), uczenie odpowiedniego zachowania werbalnego w różnych sytuacjach komunikacyjnych, co w kontekście metod terapii oznacza wyposażanie dziecka w skrypty zachowań werbalnych w rozmaitych sytuacjach, wykorzystanie technik parateatralnych, dramy, kukiełek podczas różnych etapów terapii logopedycznej,

■ w odniesieniu do sfery emocjonalno-społecznej:
- rozwijanie cech związanych z rozwojem emocjonalno-społecznym dziecka, które będą przeciwdziałać ewentualnemu pojawieniu się lub nasileniu trudności o charakterze emocjonalno-społecznym na tle mowy i twarzy rozszczepowej, a także sytuacji leczenia szpitalnego i ambulatoryjnego,
- budowanie pozytywnego obrazu siebie mimo występującej wady,
- wzmacnianie mocnych stron, w tym istotnych dla komunikacji,
- rozwijanie umiejętności korzystania z naturalnych grup wsparcia, jakimi są rodzina, najbliższa grupa rówieśnicza,
- rozwijanie umiejętności nawiązywania kontaktów interpersonalnych, obrony własnych granic i korzystania z naturalnych grup wsparcia,

■ w odniesieniu do rodziców:
- pomoc w kształtowaniu sprzyjających rozwojowi mowy i osobowości dziecka postaw rodziców i nauczycieli, przeciwdziałanie postawom skrajnym, rozwijanie umiejętności traktowania dziecka jako podmiotu zmagającego się z trudną sytuacją, rozwijanie umiejętności towarzyszenia dziecku w trudnych chwilach,
- rozwijanie wśród rodziców umiejętności aktywnego słuchania dziecka i udzielania mu wsparcia emocjonalnego,
- dostarczanie rodzicom wiedzy na temat wady rozszczepowej i jej skutków dla rozwoju dziecka, w tym dla rozwoju mowy oraz możliwości pomocy,
- informowanie rodziców na temat możliwości leczenia i pomocy psychologiczno-pedagogiczno-socjalnej dziecku z rozszczepem oraz jego rodzinie,
- zachęcanie rodziców do udziału w grupach wsparcia dla rodziców dzieci z zaburzeniami mowy, w tym z wadami twarzoczaszki,
- zachęcanie rodziców do udziału dziecka w zajęciach w grupie rówieśniczej, np. na terenie przedszkola,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- zachęcanie do współpracy z placówkami oświatowymi,

- w odniesieniu do nauczycieli i innych specjalistów zajmujących się leczeniem dzieci:
  - wyposażanie nauczycieli w wiedzę na temat wady rozszczepowej, jej powstawania, leczenia i skutków dla rozwoju dziecka oraz możliwości pomocy,
  - kształtowanie odpowiednich postaw wobec dziecka z wadą i jego rodziców, a mianowicie:
    - propagowanie postaw tolerancji dla odmienności przez szerzenie wiedzy i własny przykład traktowania dziecka, zdecydowany sprzeciw dla postaw nietolerancji, wyśmiewania, a jednocześnie perswazja i edukacja,
    - przeciwdziałanie stygmatyzacji i izolacji dziecka,
    - traktowanie dziecka jak podmiotu zmagającego się z trudną sytuacją, a nie „biednego dziecka", któremu oferujemy jedynie litość,
    - aktywne słuchanie dziecka,
    - akceptacja dziecka,
    - promowanie mocnych stron dziecka,
    - zachęcanie nie tylko do wypowiedzi w kontekście sytuacji związanych ze sprawdzaniem wiedzy, ale także do wyrażania własnego zdania, uczuć, potrzeb,
    - zachęcanie do podejmowania inicjatywy w komunikacji podczas różnych zabaw i gier dydaktycznych,
    - umożliwienie dziecku wypowiedzi zgodnie z jego tempem pracy i możliwościami werbalnymi,
    - podnoszenie pozycji dziecka w klasie przez ukazywanie jego mocnych stron, akcentowanie sukcesów, dostrzeganie postępów.

„To język mówi nami"[6]

Z przedstawionej analizy wynika, że rozszczep jest zaburzeniem wielopłaszczyznowym, a nie tylko wieloukładowym, jak to wynika z komentarza A. Mitrinowicz-Modrzejewskiej (1963). Autorka wieloukładowość wiąże bowiem z zaburzeniami w obrębie układu oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego, co jest słusznym, ale zbyt wąskim widzeniem proble-

[6] Słowa G. Godlewskiego (2008: 86).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

mów, z jakimi mierzy się małe i większe dziecko z wadą w obrębie środkowej części twarzoczaszki.

Jeśli przyjmiemy za G. Godlewskim, że to „język mówi nami" (2008: 86), to w kontekście przedstawionych rozważań można powiedzieć, że odmienność ontogenezy dzieci z rozszczepem, nie tylko w obrębie budowy i rozwoju twarzoczaszki, przynosi odmienne efekty rozwoju mowy, i to nie tylko w płaszczyźnie fonetycznej. Oznacza to, że mowa dzieci z rozszczepem (ale także wszystkich innych dzieci — bez wady i z wadami) odzwierciedla przestrzeń doświadczeń biologicznych, psychologicznych i społecznych, które przyszło dzieciom przeżyć od urodzenia, a właściwie od poczęcia.

Posługiwanie się językiem nie tylko jest odbiciem zdolności osoby mówiącej, ale wiąże się też z obszarem doświadczeń poznawczych, motorycznych i społecznych człowieka. Skłania to do wszechstronnych badań, analiz i interpretacji uzusu językowego dzieci z różnymi wadami i dysfunkcjami, także o charakterze efektoralnym. Mowa bowiem odzwierciedla to, co człowiekowi dane było przeżyć, zobaczyć, doświadczyć, poznać, nauczyć się, usłyszeć, zrozumieć i czego człowiek — aby ukazać drugą stronę zjawiska — nie przeżył, nie zobaczył, nie doświadczył, nie poznał, nie nauczył się, nie usłyszał i nie zrozumiał. A zatem badając i opisując mowę, możemy dokonać pewnego wglądu do umysłu, doświadczeń i duszy człowieka. To niezwykła perspektywa badawcza. Zarysowany tu punkt widzenia powinien być jednak uzupełniony oceną struktury intencji, co pozwoliłoby na pełniejszą interpretację wyników badań, ale to temat odrębnych rozważań.

Bibliografia

Bardach J., 1967: *Rozszczepy wargi górnej i podniebienia*. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Fife J., 1994: *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. W: Kardela H., red.: *Podstawy gramatyki kognitywnej*. Warszawa, Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego Znak—Język—Rzeczywistość Polskie Towarzystwo Semiotyczne, s. 9—64.

Gadamer H.-G., 2003: *Człowiek i język*. W: Godlewski G., Mencwel A., Sulima R., red.: *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 153—159.

Godlewski G., 2008: *Słowo — pismo — sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Grabias S., 1997: *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia", T. 10, s. 3—20.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Jakima S., Szczepańska K., 1996: *Ocena stanu psychicznego dzieci z rozszczepem podniebienia i wargi w wieku adolescencyjnym*. W: Dutkiewicz Z., red.: *II Konferencja Robocza — dokumentacja. Rozszczep wargi i podniebienia*. Warszawa, Instytut Matki i Dziecka, Klinika Chirurgii Dzieci i Młodzieży, s. 76—81.

Kaczmarek B., 2001: *Pozajęzykowe aspekty porozumiewania się*. W: Minczakewicz E.M., red.: *Komunikacja — mowa — język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 19—25.

Kaczmarek B., 2009: *Misterne gry w komunikację*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Kalisz R., 1994: *Teoretyczne podstawy językoznawstwa kognitywnego.* W: Kardela H., red.: *Podstawy gramatyki kognitywnej*. Warszawa, Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego Znak — Język — Rzeczywistość Polskie Towarzystwo Semiotyczne, s. 65—76.

Lakoff G., 1987: *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, University of Chicago Press.

Langacker R., 1995: *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Langacker R., 2003: *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*. W: Dąbrowska E., Kubiński W.: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków, Wydawnictwo Universitas, s. 30—117.

Łobacz P., 2005: *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*. W: Gałkowski T., Szeląg E., Jastrzębowska G., red.: *Podstawy neurologopedii*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 231—268.

McWilliams B.J., Morris H.L., Shelton R.L., 1990: *Cleft Palate Speech*. Philadelphia, B.C. DECKER.

Mitrinowicz-Modrzejewska A., 1963: *Fizjologia i patologia głosu, słuchu i mowy*. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Pluta-Wojciechowska D., 2008a: *Standard postępowania logopedycznego w przypadku osób z rozszczepem wargi i podniebienia*. „Logopedia", T. 37, s. 175—206.

Pluta-Wojciechowska D., 2008b: *Zaburzenia mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia. Badania — Teoria — Praktyka*. Wyd. II poprawione i poszerzone. Bytom, Wydawnictwo Ergo-Sum.

Pluta-Wojciechowska D., 2011: *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Rosch E., 1978: *Principles of Categorization*. In: Rosch E., Llond B., eds.: *Cognition and Categorization*. New Jersey, s. 27—48.

Rosch E., 1981: *Prototype Classification and Logical Classification: The Two systems*. In: Scholnick E., ed.: *New Trends in Cognitive Representation: Challenges to Piaget's Theory*. Hillsdale, s. 73—86.

Schaff A., 1960: *Wstęp do semantyki*. Warszawa, PWN.

Shames G., Rubin H., 1979: *Psycholinguistic measures of language and speech*. In: Bzoch K., ed.: *Communicative Disorders Related to Cleft Lip and Palate*. Boston, Little, Brown.

Szczepańska K., Łyjak A. Dudkiewicz Z., 1996: *Problemy psychologiczne leczenia zespołowego dziecka z rozszczepem wargi i podniebienia*. W: Dutkiewicz Z., red.: *II Konferencja Robocza — rehabilitacja mowy. Rozszczep wargi i podniebienia*. Warszawa, Instytut Matki i Dziecka, Klinika Chirurgii Dzieci i Młodzieży, s. 33—37.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Taylor J.R., 2001: *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*. Kraków, Wydawnictwo Universitas.
Tomasello M., 2002: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa, PIW.
Tomasello M., 2003: *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?* W: Dąbrowska E., Kubiński W., red.: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków, Wydawnictwo Universitas, s. 144—222.
Zarębina M., 1994: *Język polski w rozwoju jednostki*. Gdańsk, Wydawnictwo GLOTTISPOL.

Danuta Pluta-Wojciechowska

The intensity and quality of verbal expression in efectoral speech disorders Speech therapy strategies

The paper is devoted to the issue of children with efectoral speech disorders. It indicates that such disorders are commonly associated with the wrong realization of phonemes. The author uses the example of children suffering from palatoschisis to point out the low intensity of verbal expression and other language use discrepancies displayed by such children. The author also characterizes the speech of children suffering from palatoschisis and its influence on the quality of their lives. The need for early support of such children and the most useful support strategies are also discussed.

Danuta Pluta-Wojciechowska

Intensität und Qualität der verbalen Expression bei effektoralen Störungen. Hilfsstrategien

Zusammenfassung

Die Verfasserin befasst sich mit den Problemen der Kinder mit effektoralen Sprachstörungen. Sie betont, dass diese häufig mit gestörter Aussprache von Phonemen gleichgesetzt werden. Sie weist darauf hin, dass bei den Kindern mit Gaumen-Lippenspalte kleinere Intensität der verbalen Expression und andere noch Unterschiedlichkeiten im Sprachgebrauch beobachtet werden. Die Verfasserin beschreibt charakteristische Merkmale der Sprechweise und deren Folgen fürs Leben der Kinder mit Gaumen-Lippenspalte; sie ist davon überzeugt, dass solche Kinder schon früh mit entsprechenden Hilfsstrategien unterstützt werden müssen.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Iwona Michalak-Widera, Natalia Moćko

Profilaktyka logopedyczna elementem skutecznej diagnozy małego pacjenta

> Profilaktyka logopedyczna buduje wiedzę na temat diagnozowania czynności mowy, rozwijania i podtrzymywania sprawności w zachowaniach językowych także u osób pozostających w normie biologicznej i umysłowej.
>
> S. Grabias

Wprowadzenie

Logopedia jest dziedziną nauki o charakterze interdyscyplinarnym, ponieważ łączy w sobie elementy językoznawstwa, nauk medycznych oraz psychologicznych i pedagogicznych. Pojęcia, których używają logopedzi oraz inni specjaliści, w tym pojęcie *diagnoza* i *terapia logopedyczna*, są zwykle definiowane w różny sposób, a podłoże definicji jest zazwyczaj związane z tą dyscypliną nauki, którą reprezentuje dany badacz. Nie można jednak zapominać, że interdyscyplinarność logopedii zobowiązuje do wypracowania określonych standardów, na podstawie których można mówić o rzetelnej i pełnej diagnozie i terapii logopedycznej. Prawidłowa diagnoza stanowi podstawę opracowania najlepszego programu terapeutycznego, by jednak była prawidłowa, należy najpierw określić, czym jest sama diagnoza i wybrać tę definicję, która uwzględni wszystkie elementy potrzebne do opracowania skutecznego programu terapii.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Diagnoza medyczna i nie tylko

Termin *diagnoza* znany jest chyba każdemu człowiekowi, który choć raz miał do czynienia z badaniem lekarskim, odwiedził gabinet psychologa, korzystał z pomocy logopedy lub innych specjalistów. Wyrażenie „diagnoza" budzi czasem strach, kiedy po wykonaniu skomplikowanych badań lekarskich, pełen trwogi pacjent pyta: „Panie doktorze, jaka diagnoza?". Takie rozumienie terminu jest związane z samym pochodzeniem wyrażenia — z łac. *diagnosis* 'rozpoznanie choroby, diagnoza'. Podstawowym znaczeniem terminu jest zatem diagnoza kliniczna, jednak poza nią wyróżniamy również diagnozę psychologiczną czy pedagogiczną, jak również diagnozę logopedyczną czy psychospołeczną. Marta Bogdanowicz wspomina o tym, że diagnoza zaburzeń rozwoju psychoruchowego dziecka jest w psychologii klinicznej ściśle związana z poznawaniem dziecka, co można uznać za psychologiczną definicję pojęcia. Autorka podkreśla jednak, że sukces procesu postępowania diagnostycznego zależy od współpracy wielu specjalistów (Bogdanowicz, 2003). Diagnoza ma miejsce wszędzie tam, gdzie mowa o rozpoznaniu symptomów, identyfikacji czy klasyfikacji danego zjawiska. Oczywiście, w języku pojawiają się również określenia typu *analiza* i *diagnostyka ekonomiczna*, znane z biznesu i języka mediów. Jest to spowodowane przenikaniem terminologii z jednej wyspecjalizowanej dziedziny do innych. Podobnie mówimy obecnie już nie tylko o badaniach medycznych, ale i badaniach rynkowych, marketingowych, badaniach organizacji.

Współczesna literatura kładzie nacisk na wyselekcjonowaną, specjalistyczną diagnozę w przypadku konkretnego zjawiska — inna będzie diagnoza sytuacji rynkowej, inna chorób wewnętrznych człowieka. Można zatem stwierdzić, że na definicję pojęcia *diagnoza* mają wpływ dwa czynniki: osoba, która daną definicję ustala, oraz zaburzenie, schorzenie czy wreszcie choroba, która stanowi przedmiot diagnozy. Podobnie prezentuje się kwestia samego procesu diagnozy, który zależy od wielu czynników — może stanowić jedynie wstępne rozpoznanie i być w zasięgu możliwości osoby częściowo związanej z dziedziną wiedzy, której dotyczy. Może zawierać elementy pełnego badania i podlegać jedynie wykwalifikowanemu diagnoście. Aby rozstrzygnąć, jakie czynniki decydują o określeniu sposobu prowadzenia diagnozy, należy postawić wcześniej pytanie o pole oddziaływań diagnostycznych, a zatem o to, czy diagnoza będzie prowadzona względem grupy ryzyka (osób, u których zaszło podejrzenie wystąpienia zaburzenia, schorzenia czy choroby), czy będzie stanowić element badań

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

profilaktycznych, mających na celu wyłonienie takiej grupy osób, która zostanie jedynie zakwalifikowana do dalszego, pełnego badania. Przykład profilaktycznych badań przesiewowych oraz pełnego badania diagnostycznego w artykule jest podany w odniesieniu do diagnozy logopedycznej dzieci z *dyslalią*.

Diagnoza dyslalii

Podstawą efektywnie prowadzonej terapii logopedycznej dziecka z dyslalią jest prawidłowo sformułowana diagnoza. *Diagnozę logopedyczną* definiuje się jako rozpoznanie zaburzenia mowy i przewidzenia jego tendencji rozwojowych (Jastrzębowska, Pelc-Pękala, 2003). Możliwe jest to dzięki analizie stanu osoby badanej, na którą składają się: dane z wywiadu i obserwacji, wyniki badania sprawności narządów mownych i analiza ich budowy, a także sposoby realizacji fonicznych podstawowych głosek języka polskiego oraz stan słuchu fonemowego i umiejętność formułowania samodzielnych wypowiedzi (Balejko, 1993; Skorek, 2001; Emiluta-Rozya, 1998).

W diagnozie logopedycznej wyróżnia się dwa etapy: pierwszy, zwany *eksploracyjnym*, którego zadaniem jest rozpoznanie aktualnego stanu wymowy podczas badania, oraz drugi, tzw. *weryfikacyjny*, polegający na potwierdzeniu lub wykluczeniu rozpoznania z etapu pierwszego podczas trwania terapii (Skorek, 2000). Między diagnozą, czyli eksploracją, a weryfikacją prowadzoną w czasie terapii powinny być zachowane odpowiednie proporcje. Eksploracja powinna być stale weryfikowana. Oznacza to, że raz postawiona diagnoza może ulegać zmianie w trakcie postępowania terapeutycznego, na przykład wtedy, kiedy ujawniają się dodatkowe czynniki, mające wpływ na ocenę sytuacji. Diagnosta powinien być czujny i zwracać uwagę na takie czynniki, zwłaszcza te, które są związane ze środowiskiem życia pacjenta i często decydują o przebiegu procesu terapeutycznego.

Zdaniem E.M. Minczakiewicz, tylko doskonała znajomość dziecka pozwala na postawienie właściwej diagnozy (Minczakiewicz, 1997). Dlatego też niezbędne jest badanie sprawności narządów mowy, sprawdzenie słuchu fonemowego i fonetycznego. Najważniejszym elementem jest ocena aktualnego stanu realizacji fonicznej głosek przez badanego, powtarzania oraz rozumienia mowy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Do spełnienia tych warunków konieczne jest narzędzie badawcze w postaci *karty badania mowy* z odpowiednio dostosowanym do niej *kwestionariuszem*, tzn. zestawem ilustracji przedstawiających nagłos, śródgłos i wygłos (jeśli występuje) podstawowych głosek języka polskiego. Zapisu wymowy poszczególnych głosek dokonuje się na karcie badania mowy.

Karty badania mowy oraz kwestionariusze

Wzorów kart sprawdzających zasób systemu fonologiczno-fonetycznego osoby badanej jest bardzo wiele, zdecydowanie mniej natomiast jest kwestionariuszy (Kaczmarek, 1955; Bartkowska, 1968; Antos, Demel, Styczek, 1971; Balejko, 1992; Stecko, 2009; Nowak, 1997; Billewicz, Zioło, Bator, 1996; Billewicz, Zioło, 2001; Michalak-Widera, 2009), dlatego wielu logopedów dostosowuje własnoręcznie wykonane kwestionariusze do istniejących już kart. Szczegółowym kwestionariuszem zawierającym wszystkie głoski we wszystkich możliwych pozycjach (Kaczmarek, 1955; Michalak-Widera, 2009; Billewicz, Zioło, 2001; Krajna, 2008) powinien posługiwać się logopeda rozpoczynający pracę w zawodzie. Zbyt skromna liczba ilustracji, np. jeden zilustrowany wyraz prezentujący głoskę, może utrudnić ocenę zjawiska (Balejko, 1992). Błędna ocena fonacji wywiera zdecydowany wpływ na postawienie diagnozy. Nieprawidłowo sformułowana diagnoza utrudnia i przedłuża czas trwania terapii logopedycznej, z czasem powoduje, że u osoby z dyslalią zaburzenie może się utrzymywać.

Postawienie diagnozy

Doświadczonemu logopedzie do postawienia trafnej diagnozy wystarczy rozmowa na temat ulubionych zabaw, potraw czy czynności, które dziecko najchętniej wykonuje w czasie wolnym. Oczywiście wypowiedź dziecka powinna być uzupełniona wysłuchaniem brzmienia głosek w różnych układach, co do których wystąpiły wątpliwości czystości wymawianiowej. Powinno się to odbywać na podstawie samodzielnego nazywania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

desygnatów zilustrowanych w kwestionariuszu obrazkowym. W przypadkach dyslalii wielorakiej złożonej lub całkowitej bezwzględnie konieczne jest szczegółowe badanie artykulacji podstawowych głosek języka polskiego w nagłosie, śródgłosie i wygłosie (jeśli występuje). Podyktowane jest to potrzebą sformułowania trafnej diagnozy i opracowania szczegółowego indywidualnego programu terapii, aby osiągnąć efekt wyjścia z zaburzenia.

Poza miejscem na zapis fonetyczny wymówień osoby badanej w karcie powinno znaleźć się miejsce na dane z wywiadu (Emiluta-Rozya, 1998; Parol, 1997; Styczek, 1981; Sawa, 1990; Minczakiewicz, 1997). Zależnie od miejsca przeprowadzenia badania możliwy jest mniej lub bardziej szczegółowy wywiad. Do poradni psychologiczno-pedagogicznych zgłaszają się rodzice bądź opiekunowie wraz z dzieckiem. Wtedy wywiad może i powinien być szczegółowy. W szkołach, zwłaszcza w placówkach specjalnych, położonych w dzielnicach, gdzie ma miejsce wiele patologii społecznych i większość dzieci jest zaniedbana środowiskowo, trudno o dokładny wywiad. Proste zaburzenia wymowy, gdy nieprawidłowo realizowane są jedna lub kilka głosek, również nie wymagają szczegółowego wywiadu. W przypadkach trudniejszych, np. dyslalii całkowitej, więcej informacji z wywiadu (Rocławski, Fedorowska, Wardowska, 1995) pozwoli prawidłowo postawić diagnozę i skuteczniej prowadzić późniejszą terapię.

D. Emiluta-Rozya proponuje poza wywiadem i rozmową wstępną, mającą na celu tzw. pozyskanie badanego do współpracy i globalne zorientowanie się co do rodzaju zaburzenia, także *badania specjalistyczne uzupełniające*, np. konsultację laryngologiczną, ortodontyczną, neurologiczną, psychologiczną, audiologiczną, foniatryczną oraz badanie szczegółowe (Emiluta-Rozya, 1998).

Badanie szczegółowe — zdaniem autorki — powinno objąć (Emiluta-Rozya, 1998: 101—105):

- ocenę budowy aparatu artykulacyjnego, tj. nosa, warg, języka, podniebienia twardego i miękkiego, zębów oraz zgryzu, a także żuchwy,
- ocenę sprawności aparatu artykulacyjnego (przykładowe karty badania sprawności narządów mownych sporządziły: E. Stecko (1996, 2009: 92), E.M. Minczakiewicz (1997: 211), H. Rodak (1994: 40), J. Cieszyńska (2001: 34), natomiast zilustrowaną wersję można znaleźć w autorskiej pozycji *Śmieszne minki* (Michalak-Widera, 2002)),
- ocenę czynności fizjologicznych w obrębie narządu mowy, czyli oddychania, odgryzania, gryzienia, żucia i połykania (badanie umiejętności prawidłowego połykania znaleźć można u B. Mackiewicza (2001: 88—89), E.M. Skorek (2001: 61—63), E. Morkowskiej (2000: 10)),

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- kinestezji artykulacyjnej, tj. czucia pozycji i ruchów artykulatorów,
- ocenę słuchu fonematycznego, czyli fonemowego (przykładowe kwestionariusze i karty badania słuchu znaleźć można w opracowaniach: I. Styczek (1982), B. Rocławskiego (1986, 2001a, 2001b).

Kwestia czasu

Już wstępne określenie zakresu działań diagnostycznych skłania do refleksji nad czasochłonnością tego procesu. Biorąc pod uwagę choćby jedną z wymienionych kart badania mowy, możemy stwierdzić, że do przeprowadzenia pełnego badania jest potrzebny wykwalifikowany diagnosta (logopeda), posiadający odpowiednie narzędzie diagnostyczne, umożliwiające pełne badanie mowy dziecka. Takie badanie może zostać wykonane w gabinecie logopedycznym, poradni czy przedszkolu przez logopedę. Idealna sytuacja zakłada około godzinne badanie pacjenta.

Rozpowszechnienie wad wymowy, zwłaszcza wśród dzieci, powoduje, że istotne dla profilaktyki logopedycznej są działania o szerszym zakresie, prowadzone przez logopedów, a także przedstawicieli środowisk pedagogicznych oraz medycznych, zatem wszystkich tych osób, które mają kontakt z dzieckiem. W przedszkolach i szkołach są coraz częściej prowadzone wstępne rozpoznania wad i zaburzeń wymowy, wykrywanych na podstawie przesiewów logopedycznych. W wypadku takich działań postępowanie diagnostyczne jest skoncentrowane na szybkim rozpoznaniu nieprawidłowości i rozpoznanie może przeprowadzić (na podstawie ścisłych wytycznych) poza logopedą również lekarz czy nauczyciel (zob. Haynes, Pindzola, 1998; Moćko, Sroka, Szlachta, 2012). Badania przesiewowe stanowią wstęp do pełnego badania diagnostycznego, przeprowadzanego już przez logopedę. Badania potwierdzają, że nauczyciele nie czują się w pełni gotowi do pracy z dzieckiem z zaburzeniem mowy[1]. Chętnie jednak wypowiadają się w kwestii możliwości podniesienia swoich kompetencji w zakresie szkoleń czy warsztatów logopedycznych. Biorąc pod uwagę fakt, że większość studentów podyplomowych studiów logopedycznych stanowią

[1] Opinia przytoczona na podstawie analizy wyników ankiet dotyczących sytuacji dzieci i uczniów jąkających się w środowiskach edukacyjnych (badania prowadzone w okresie od stycznia do marca 2012 roku na grupie 183 respondentów). Zob. Moćko, Węsierska (w druku).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

studenci kierunków pedagogicznych, filologicznych oraz medycznych (zwłaszcza pediatrii), można mówić o naturalnych predyspozycjach przedstawicieli tych kierunków naukowych do określenia prawidłowości i deficytów w mowie dzieci. Dodatkowym czynnikiem sprzyjającym nawiązaniu współpracy są interdyscyplinarne konferencje naukowe[2], podczas których logopedzi dzielą się zdobytym doświadczeniem i prowadzą odpowiednie warsztaty w celu wyposażenia przedstawicieli środowisk edukacyjnych i medycznych w konkretną wiedzę na temat badań przesiewowych.

Czy badanie przesiewowe jest w stanie zastąpić pełną diagnozę?

Badanie przesiewowe, o czym należy pamiętać, nie jest badaniem wyczerpującym ani podstawą do postawienia skrupulatnej diagnozy. W tej kwestii niezbędne jest pełne badanie, warto jednak pamiętać o korzyściach, jakie daje możliwość szybkiego wyłonienia dzieci należących do grupy ryzyka, wymagających dalszych, bardziej precyzyjnych działań logopedycznych. Podstawową zaletą badań przesiewowych jest ich funkcjonalność i możliwość przeprowadzenia tego typu badań przez nauczycieli, pedagogów oraz pracowników służby zdrowia, a zatem osób mających bezpośredni i stały kontakt z dziećmi. W tej mierze niezbędna okazuje się wiedza z zakresu rozwoju dziecka, zwłaszcza konkretnych norm językowych, które powinno ono osiągnąć w danym wieku. Konkretne możliwości w kwestii wdrażania środowisk edukacyjnych i zachęcania do stosowania testów przesiewowych przed pełnym badaniem diagnostycznym można zauważyć już na poziomie konstrukcji tych testów — użytej nomenklatury, nie ściśle logopedycznej, ale zrozumiałej dla środowiska osób pracujących na co dzień z dzieckiem. Atrakcyjność takich testów polega także na zastosowaniu klarownych poleceń i oceny wymagającej od prowadzącego przesiew jednoznacznej odpowiedzi. W takiej sytuacji nauczyciel badający dziecko czuje się komfortowo, bo musi jedynie ocenić, czy dziecko podlegające badaniu udzieliło prawidłowej odpowiedzi lub czy wykonało zadanie. Przykładem testu przesiewowego skonstruowanego w taki właśnie sposób i przeznaczonego do wstępnego rozpoznania jest *Test do badań*

[2] Autorki mają tu na myśli m.in. konferencje z cyklu *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym (Michalak-Widera, Węsierska, 2012), który służy właśnie wstępnemu rozpoznaniu nieprawidłowości w mowie dziecka i skierowaniu malucha na dalszą diagnozę do logopedy. *Instrument testowy*… był prezentowany podczas warsztatów obu edycji konferencji naukowej pt. *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej* i spotkał się z entuzjastycznym przyjęciem ze strony środowisk edukacyjnych. Nauczyciele zwracali uwagę na przejrzystość instrukcji i arkusza odpowiedzi oraz szybkość i łatwość w wykonywaniu badania.

Testy przesiewowe nie mogą zastąpić pełnej diagnozy logopedycznej. Warto jednak pamiętać o tym, że mogą stanowić wstęp do takiej właśnie diagnozy. Mogą również być wykonywane przez nauczycieli jako testy kontrolne nawet częściej niż raz w roku, stanowią zatem doskonały element profilaktyki logopedycznej opartej na współdziałaniu środowisk edukacyjnych.

Co jeszcze może zrobić dla dziecka nauczyciel i logopeda w ramach profilaktyki?

Profilaktyka logopedyczna zakłada wyłonienie spośród grupy dzieci tych, które potencjalnie mogą mieć w przyszłości większy problem w nauce, związany z zaburzeniem lub wadą wymowy, która się u nich wykształci. Aby zatem zapobiec potencjalnemu niebezpieczeństwu, nauczyciel powinien wykazać się czujnością, ponieważ to on przede wszystkim ma kontakt z dzieckiem i jest w stanie uchwycić nieprawidłowości w mowie dziecka. Jest też w stanie określić kluczową kwestię — czy dziecko rozumie, co do niego mówimy, czy potrafi rozróżnić dźwięki i tym samym naśladować je (wymawiać) w sposób prawidłowy?

To pytanie zakłada głębsze pochylenie się nad ostatnim z podanych wcześniej elementów składowych badania szczegółowego diagnozy logopedycznej — ocena *słuchu fonemowego*. Warto zgłębić to zagadnienie, gdyż w przypadku pojęć związanych z definiowaniem *słuchu fonemowego* ponownie występuje wiele określeń, a próby ujednolicenia terminologii są niezwykle trudne. Prawidłowo rozwinięty *słuch fonemowy* (Rocławski, 2001a; Cieszyńska, 2001), tzn. *fonologiczny* (Rocławski, 1986), tzw. *fonematyczny* (Styczek, 1982; Kania, 2001; Łuria, 1976; Maurer, 1997; Emiluta-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

-Rozya, 1998; Kozłowska, 1998), czyli *mowny* (Skorek, 2001), stanowi ważny aspekt w komunikacji językowej. Każdy termin ma odrębną definicję.

Zdaniem I. Styczek, „umiejętność rozróżniania słuchem dźwięków mowy wymaga uprzedniego utrwalenia się w odpowiednim ośrodku słuchowym mózgu śladów usłyszanych dźwięków mowy. Ślady te — można je nazwać stereotypami lub wzorcami słuchowymi głosek — […] istnieją zapewne w formie impulsów nerwowych. Istnienie ich warunkuje z kolei wykształcenie się umiejętności rozróżniania dźwięków mowy, czyli słuchu fonematycznego" (Styczek, 1982: 6).

A.R. Łuria uważa, że przyczyną nieprawidłowego funkcjonowania *słuchu fonematycznego* są uszkodzenia tylnej części górnego zawoju skroniowego (Łuria, 1976).

Pojęcie *słuch fonematyczny*, zdaniem J.T. Kani, oznacza „umiejętność oceny bodźców akustycznych z punktu widzenia potrzeb komunikacji językowej, tj. umiejętność percypowania (wyodrębniania oraz identyfikowania) elementów fonologicznie relewantnych (istotnych), pomijania zaś cech dla procesu porozumiewania się redundantnych (nieistotnych)" (Kania, 2001: 94).

I. Styczek definiuje *słuch fonematyczny* jako zdolności „rozróżniania najmniejszych elementów składowych wyrazów, czyli fonemów" (Styczek, 1982: 6). Podobnie twierdzi A. Maurer, która uważa, że *słuch fonematyczny* dotyczy kształtującej się w indywidualnym rozwoju dziecka umiejętności różnicowania fonemów języka, którym posługuje się otoczenie, a tym samym również dziecko (Maurer, 1997).

K. Kozłowska uważa, że *słuch fonematyczny* pozwala analizować i syntetyzować dźwięki mowy. Dzięki jego prawidłowemu funkcjonowaniu potrafimy odbierać mowę ludzką (Kozłowska, 1998).

O słuszności stosowania pojęcia *słuch fonematyczny* mówi I. Styczek. Autorka twierdzi, że „określenie słuch fonematyczny wywodzi się właśnie od terminu fonem" (Styczek, 1982: 7). Na fonem natomiast składa się „zespół cech dystynktywnych głoski, występujących jednocześnie i służących do odróżniania wyrazów" (Styczek, 1982: 6—7).

B. Rocławski uważa, że określenie *słuch fonematyczny* zostało niefortunnie przejęte z tłumaczeń literatury radzieckiej (Rocławski, 1991). Pojęcie *słuch fonemowy*, zdaniem autora, jest bardziej adekwatnym użyciem w terminologii polskiej również w związku z nazwą „fonem", przyjętą za reprezentantem angielskiej szkoły fonologicznej D. Jonesem, nazywającym „fonemem klasę głosek spokrewnionych akustycznie, które mogą się wzajemnie zastępować" (Rocławski, 2001a: 15).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Zdaniem R. Laskowskiego — popierającego pogląd szkoły praskiej — fonem to abstrakcyjna jednostka systemu języka, fizycznie realizowana przez ściśle określony zbiór głosek danego języka, którymi są allofony, czyli warianty danego fonemu. Fonemy same nie znaczą, służą natomiast do rozróżniania znaczeń wyrazów i zbudowania ich z matrycy cech dystynktywnych, tj. relewantnych (Laskowski, 1999).

D. Ostaszewska i J. Tambor podkreślają również, że fonem można scharakteryzować wyłącznie przez funkcję, jaką pełni on w procesie komunikacji językowej (Ostaszewska, Tambor, 2000), co przeciwstawia go głosce, tj. dźwiękowi realnie występującemu w wyrazach.

W ujęciu koncepcji kognitywnej, tj. poznawczej, za I. Nowakowską-Kempną można przyjąć, że „fonem to prototyp (wzorzec), najlepszy przykład kategorii fonologicznej dla właściwych sobie allofonów (w poznawczym aspekcie języka) i głosek funkcjonalnie czynnych (w komunikacji językowej, w dźwiękowym, brzmieniowym aspekcie języka)" (Nowakowska-Kempna, 2000: 75).

W *Poradniku fonetycznym dla nauczycieli* B. Rocławski (1986) wprowadza pojęcie *słuchu fonologicznego* dla zdolności rozróżnienia elementarnych jednostek języka, jakimi są fonemy. Problemy wynikające z łączenia dwóch klas głosek, które reprezentują dwa różne fonemy w danym języku w jedną klasę nazywa *zaburzeniami słuchu fonologicznego*. Oprócz pojęcia *słuch fonologiczny* pojawia się termin *słuch fonetyczny*, określający zdolność rozróżniania głosek i zjawisk prozodycznych, którymi są np. akcent, intonacja, rytm. W pracy *Słuch fonemowy i fonetyczny* (Rocławski, 2001a, 2001b) autor wprowadza określenie *słuch fonemowy*, czyli „zdolności do kwalifikowania wyróżnionych z potoku mowy głosek jako przynależnych do określonych, fonologicznie zdeterminowanych klas głosek" (Rocławski, 2001a: 20). Podkreśla konieczność prawidłowego użycia terminów *głoska* i *fonem*, twierdząc że „rozszerzenie pojęcia *głoska* na każdy element dźwiękowej formy wypowiedzi ułatwia pracę nauczycielom. […] Na przeszkodzie staje tradycja językowa, potoczna świadomość językowa, która utożsamia pojęcie głoski z fonemem, terminem językoznawczym prawie nieznanym i na pewno trudnym do upowszechnienia. W praktyce szkolnej należałoby więc językoznawcze pojmowanie głoski zastępować wyrażeniem *dźwięk mowy*, natomiast pojęcie *głoska* używać konsekwentnie w tym znaczeniu, jakie językoznawcy przypisują pojęciu *fonem*. Fonem to jednostka abstrakcyjna obejmująca klasę głosek, których wzajemna wymiana nie powoduje zmian w takich jednostkach języka, jak: morfem, wyraz, wypowiedzenie. Wymiana zaś fonemów zawsze powoduje zmiany jednostek języka. W danej klasie gło-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

sek stanowiącej określony fonem występują najczęściej głoski o bardzo podobnej budowie artykulacyjnej i akustycznej, różniące się między sobą niewielką liczbą cech lub nawet tylko jedną cechą. Cechy te są słabo uświadamiane i najczęściej dostrzegają je tylko specjaliści fonetycy. Dla danej klasy głosek można określić wiązkę cech wspólnych, niepowtarzalnych jako całość w innej klasie głosek, w innym fonemie" (Rocławski, 2001b: 139).

Wyniki badań Rocławskiego i jego współpracowników pozwalają na stwierdzenie, że w trzecim kwartale życia dziecka rozpoczyna się kształtowanie *słuchu fonemowego*. Pełna dojrzałość możliwości słuchowego fonologicznego kwalifikowania głosek następuje w wieku 2 lat i dotyczy głosek brzmieniowo czystych. Później wraz z rozwojem mowy ma miejsce „pełna automatyzacja funkcjonowania słuchu fonemowego" (Rocławski, 2001a: 21). Pełna umiejętność słuchowego różnicowania klas głosek wynika z zasobu fonemów danego języka. Powiększa się ona wraz z nauką języków obcych.

Zdaniem J. Fife'a, języka nie uczymy się na pamięć, lecz wykorzystujemy abstrakcyjne wzorce jego struktury, czyli schematy, które „są wyabstrahowanymi cechami wspólnych, bardziej podstawowych struktur — derywatów, będących rezultatem porównań konkretnych okazów dokonywanych przez użytkowników języka" (Fife, 1994: 15). Zjawisko to następuje w procesie habituacji, tj. utrwalania, „co oznacza, że procesy poznawcze człowieka są tak ustrukturyzowane, że kiedy jakaś ścieżka kognitywna — sensoryczna, emocjonalna, kinestetyczna lub intelektualna — pojawia się stosunkowo często lub w odpowiednim nasileniu, zostaje ona utrwalona. Utrwalenie, następnie aktywacja danej ścieżki kognitywnej wymaga początkowo znacznego wysiłku kognitywnego, lecz z czasem aktywowanie jej staje się coraz łatwiejsze, co pozwala na większą płynność w wykonaniu danej operacji" (Fife, 1994; zob. także Nowakowska-Kempna, 1995). Ma to miejsce np. w procesie tworzenia u dziecka ścieżki kognitywnej, którą stanowi sprawność fonetyczno-fonologiczna (Rocławski, 1986). „Etap wypełniania […] przechodzi płynnie, etap pierwszy zmienia się w kolejny" (Nowakowska-Kempna, 2000: 15), nabywanie sprawności następuje w sposób coraz bardziej zautomatyzowany. Ostatecznie w fazie końcowej sprawność fonetyczno-fonologiczna „odbywa się przy **minimalnym wysiłku kognitywnym**" (Nowakowska-Kempna, 2000: 15). Dlatego też w procesie habituacji ważną pozycję zajmuje niesprawność artykulatorów, słabe ich wykształcenie i funkcjonowanie, czego efektem jest nieprawidłowe wybrzmiewanie głosek polegające na:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- zastępowaniu trudnych do wypowiedzenia głosek łatwymi,
- zniekształcaniu głosek z powodu częściowo zmienionego miejsca ich artykulacji,
- niewymawianiu w ogóle trudnych do wybrzmienia głosek.

Poza określeniami *słuch fonemowy*, *fonologiczny*, *fonematyczny* funkcjonuje także pojęcie *słuch mowny* (Emiluta-Rozya, 1994; Skorek, 2001).

E.M. Skorek definiuje słuch mowny jako zdolności do rozróżniania wyrazów, na który składają się trzy elementy:

- słuch fonemowy, tj. umiejętność rozróżniania cech dystynktywnych, tzn. fonemów,
- słuch fonetyczny, czyli zdolność odróżniania cech niedystynktywnych, tj. głosek w ramach danej klasy głosek,
- słuch prozodyczny, tzn. wyróżnianie akcentu, tonu, intonacji (Skorek, 2001: 82).

Ocena słuchu fonemowego dziecka jest niezwykle istotnym elementem diagnozy logopedycznej. W ciągu kilkuminutowego testu przesiewowego badający może wychwycić wadę lub nieprawidłowość w mowie, nie zawsze jednak zorientuje się, że dziecko ma problem z odróżnieniem dwóch wyrazów, różniących się jedną z cech dystynktywnych danego fonemu. W tej kwestii po raz kolejny ważna staje się współpraca środowisk edukacyjnych. Kto bowiem lepiej będzie wiedział, czy dziecko odróżnia podobnie brzmiące wyrazy, jeśli nie nauczyciel, który ma z uczniem najczęstszy kontakt? Ten element profilaktyki powinien być oparty na rzetelnej wiedzy nauczycieli, ujednoliconych definicjach pojęcia słuchu fonemowego oraz dobrej współpracy logopedów i przedstawicieli środowiska edukacyjnego — dzięki temu skuteczność działań diagnostycznych będzie większa.

Podsumowanie

Diagnoza obejmuje zatem szczegółowe badanie, które wymaga wiedzy i sprawności, jaką powinien się wykazać diagnosta. Wstępne rozpoznanie problemu warunkuje dobór odpowiednich narzędzi, indywidualnie dopasowanych do potrzeb pacjenta. Student logopedii słyszy często podczas zajęć o doborze odpowiednich metod diagnozy, ponieważ postępowanie diagnostyczne będzie różne, biorąc pod uwagę choćby dorosłego pacjenta i dziecko. Niezwykle ważna jest również kolejność badania, która podczas diagnozy zakłada weryfikację wzorca wymawiania głoski najpierw

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

w zestawieniach trudniejszych, potem w łatwiejszych (Czaplewska, 2012) oraz kryteria oceny, związane z normami wymawianiowymi, przyjętymi dla danego wieku. Logopeda ma odpowiednią wiedzę, jest również przygotowany do wykonania pełnej diagnozy logopedycznej. Jednak jego działania często docierają zbyt późno, podczas gdy działania profilaktyczne można rozpocząć znacznie wcześniej — wtedy, kiedy pomiędzy środowiskiem nauczycieli, logopedów, psychologów i pedagogów będzie miała miejsce odpowiednia współpraca oraz wymiana doświadczeń związanych z pracą z dziećmi: konferencje, szkolenia i warsztaty, wymiana obserwacji przygotowujące do podjęcia części działań logopedycznych w ramach profilaktyki przez nauczycieli szkół i przedszkoli. Jeśli do tego dołączymy zaangażowanie w prowadzenie działań wspomagających w zakresie wczesnego wykrywania zaburzeń wymowy i wnioski płynące z obserwacji dziecka, to otrzymamy przepis na sukces skutecznej profilaktyki logopedycznej w praktyce edukacyjnej.

Bibliografia

Antos D., Demel G., Styczek J., 1971: *Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy*. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Balejko A., 1992: *Jak usuwać wady wymowy*. Białystok, Orthdruk.

Balejko A., 1993: *Dyslalia: etiologia, diagnoza*. W: Gałkowski T., Tarkowski Z., Zaleski T., red.: *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 93—100.

Bartkowska T., 1968: *Rozwój mowy dziecka przedszkolnego jako wynik oddziaływań wychowawczych rodziny i przedszkola*. Warszawa, PWN.

Billewicz G., Zioło B., 2001: *Kwestionariusz badania mowy*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Billewicz G., Zioło B., Bator Z., 1996: *Ćwiczenia dykcyjne dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Bogdanowicz M., 2003: *Problemy diagnozy, terapii i profilaktyki zaburzeń rozwoju psychoruchowego dziecka*. W: Gałkowski T., Jastrzębowska G., red.: *Logopedia — pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. T. 1. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 243—257.

Cieszyńska J., 2001: *Metody wywoływania głosek*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe AP.

Czaplewska E., 2012: *Diagnoza zaburzeń rozwoju artykulacji*. W: Czaplewska E., Milewski S., red.: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 65—120.

Emiluta-Rozya D., 1994: *Wspomaganie rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa, CMPP-P MEN.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Emiluta-Rozya D., 1998: *Diagnoza logopedyczna dzieci z wadami wymowy.* W: Rola J., red.: *Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju dzieci*. Warszawa, s. 96—110.

Fife J., 1994: *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. W: Kardela H., red.: *Podstawy gramatyki kognitywnej*. Warszawa, s. 9—64.

Haynes W., Pindzola R., 1998: *Diagnosis and Evaluation In Speech Pathology*. Needham Heights, Allyn and Bacon.

Jastrzębowska G., Pelc-Pękala O., 2003: *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*. W: Gałkowski T., Jastrzębowska G., red.: *Diagnoza i terapia zaburzeń artykulacji. Logopedia pytania i odpowiedzi*. Opole, s. 633—667.

Kaczmarek L., 1955: *Kwestionariusz do ustalenia zaburzeń mowy (dyslalia) u dzieci*. Poznań, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Kania J.T., 2001: *Szkice logopedyczne*. Lublin, Polskie Towarzystwo Logopedyczne.

Kozłowska K., 1998: *Wady wymowy możemy usunąć*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Krajna E., 2008: *100-wyrazowy Test Artykulacyjny. Założenia teoretyczne*. Katowice, Komlogo.

Laskowski R., 1999: *Fonem*. W: Polański K., red .: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław—Warszawa—Kraków, s. 155—156.

Łuria A. R., 1976: *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Wybór prac*. Warszawa.

Mackiewicz B., 2001: *Odwzorowanie czynności pokarmowych w ruchach artykulacyjnych*. „Logopedia", T. 29, s. 87—91.

Maurer A., 1997: *Głoski rozpoczynające i kończące słowa. Kształtowanie świadomości fonologicznej u dzieci przedszkolnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Michalak-Widera I., 2002: *Śmieszne minki dla chłopczyka i dziewczynki. Ćwiczenia usprawniające mowę*. Katowice, Unikat 2.

Michalak-Widera I., 2009: *Logopedyczny test dla dzieci i młodzieży*. Katowice, Unikat 2.

Michalak-Widera I., Węsierska K., 2012: *Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Katowice, Unikat 2.

Minczakiewicz E.M.,1997: *Mowa — rozwój — zaburzenia — terapia*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.

Moćko N., Sroka A., Szlachta M., 2012: *Wstępna identyfikacja zaburzeń mowy — przesiewy logopedyczne w praktyce nauczyciela*. W: Węsierska K., red.: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 1. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 169—185.

Moćko N., Węsierska K., w druku: *Sytuacja dziecka jąkającego się w przedszkolu i w szkole*.

Morkowska E., 2000: *Wąż syczy pod szumiącym drzewem*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Nowak J.E., 1997: *Wybrane problemy logopedyczne*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy.

Nowakowska-Kempna I., 1995: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie.

Nowakowska-Kempna I., 2000: *Jednostki językowe w analizie prototypowej*. Katowice, Międzyuczelniane Towarzystwo Naukowe im. R. Ajdukiewicza.

Ostaszewska D., Tambor J., 2000: *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Warszawa, PWN.

Parol U.Z., 1997: *Dziecko z niedokształceniem mowy*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Rocławski B., 1986: *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Rocławski B., 2001a: *Słuch fonemowy i fonetyczny*. Gdańsk, GLOTTISPOL.
Rocławski B., 2001b: *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*. Gdańsk, GLOTTISPOL.
Rocławski B., Fedorowska W., Wardowska B., 1995: *Wczesne uwarunkowania rozwoju mowy*. Gdańsk, GLOTTISPOL.
Rodak H., 1994: *Terapia dziecka z wadą wymowy*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
Sawa B., 1990: *Dzieci z zaburzeniami mowy*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Skorek E.M., 2000: *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
Skorek E.M., 2001: *Oblicza wad wymowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
Stecko E., 1996: *Zaburzenia mowy dzieci — wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
Stecko E., 2009: *Sprawdź, jak mówię. Karta badania logopedycznego z materiałami pomocniczymi*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
Styczek I., 1981: *Logopedia*. Warszawa, PWN.
Styczek I.,1982: *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Iwona Michalak-Widera, Natalia Moćko

Preventive treatment as an element of successful diagnosis of a child

Summary

The paper talks about speech therapy diagnosis and indicates screening as a useful tool used by experts in the educational setting such as speech therapists as well as teachers, psychologists and pedagogues in recognising speech impairments. The authors discuss the selected items of full speech therapy diagnosis and highlight the role of cooperation between different specialists and the advantages of introducing preventive treatment and working with the child at all stages of their education. The paper also presents the definition of phonemic awareness and the possibilities for teachers to observe and diagnose phonemic awareness deficits.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Iwona Michalak-Widera, Natalia Moćko

Logopädische Prophylaxe als Element der erfolgreichen Diagnose bei einem kleinen Patienten

Zusammenfassung

Der Artikel ist eine Einführung in die Thematik der logopädischen Prophylaxe und des logopädischen Aussiebens, die nicht nur den Logopäden, sondern auch den Lehrern, Psychologen und Pädagogen möglich machen, eine Frühdiagnose zu stellen. Die Verfasserinnen besprechen manche Elemente der vollen logopädischen Diagnose und berücksichtigen dabei die aus der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Spezialisten auf dem Gebiet der Arbeit mit Kindern folgenden Möglichkeiten und die Nutzen aus der, die Arbeit mit den Kindern auf jeder Schulbildungsstufe umfassenden prophylaktischen Maßnahmen. Sie klären den Begriff „phonematisches Gehör“ und zeigen, auf welche Weise die Lehrer den Fehler diagnostizieren können.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Joanna Trzaskalik

Kompetencje logopedyczne nauczyciela przedszkola

Kompetencje zawodowe nauczyciela

Na gruncie pedagogiki kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania, stanowi zdolność do realizacji określonych obszarów zadań. Stanowią ją wiedza i związane z nią umiejętności. Jest uważana za rezultat procesu uczenia się i oznacza zdolność do osobistej samorealizacji. Dzięki nabytym w toku kształcenia kompetencjom nauczyciel staje się przewodnikiem i pośrednikiem pomiędzy dzieckiem i otaczającym go światem, organizuje dziecku warunki do działania, pozwala na samodzielne zdobywanie doświadczeń, dostrzega również wszystkie zagrożenia czyhające na dziecko, pomaga, jeśli jest taka potrzeba. W literaturze znajdujemy wiele różnych definicji i systematyk kompetencji zawodowych nauczyciela (Denek, 1999; Kwaśnica, 2003). Wspólnym ich elementem jest zdolność przystosowania się nauczyciela do wymagań i warunków pracy oraz oczekiwań, które niesie z sobą współczesne pojęcie wychowania dziecka w przedszkolu.

Gdy mówimy o nauczycielu i jego kompetencjach zawodowych, musimy mieć świadomość, że nie jest możliwe pełne przygotowanie do tego zawodu. Od nauczyciela wymaga się ciągłego zdobywania wiedzy z różnych dziedzin, otwartości na problemy, motywacji do zmiany postępowania w zależności od ciągle wzrastających potrzeb środowiska, w którym pracuje, umiejętności i organizacji warunków koniecznych do realizacji zakładanych celów, dostosowania koncepcji, pomysłów na praktyczne działania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

oraz ich weryfikowania i modyfikowania. Taka jest istota pracy nauczyciela. Gdy mówimy o zawodzie nauczyciela, „założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczyciela. Gdy przyjrzeć się tej pracy, okazuje się, że kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany" (Kwaśnica, 2003: 294). Wiąże się to z niepowtarzalnością sytuacji edukacyjnych, z którymi styka się nauczyciel, z komunikacyjnym charakterem jego pracy, a także z rozwojem cywilizacyjnym, nowymi odkryciami naukowymi i zmieniającymi się interpretacjami zjawisk. Kwalifikacje nauczyciela nie mają więc postaci finalnej — nauczyciela kształcimy w toku edukacji akademickiej, wyposażając go w pełne kwalifikacje zawodowe, dokształcamy, by uzupełnić te kwalifikacje, wreszcie doskonalimy, na kursach i warsztatach, dostarczając mu „takiej wiedzy i takich umiejętności, które pozwalają wzbogacić pełne kwalifikacje i wykroczyć poza nie" (Kwaśnica, 2003: 293).

W zakresie obowiązków nauczyciela przedszkola mieści się kształcenie językowe dziecka. W toku oddziaływań pedagogicznych dziecko powinno stać się uczestnikiem komunikacji językowej, nauczyć się posługiwać językiem komunikatywnym, poprawnym pod względem gramatycznym i logicznym. Kształceniu językowemu służą różnego rodzaju działania o charakterze stymulacyjnym, których celem jest wykształcenie u dziecka umiejętności służących poprawnemu mówieniu, a także działania o charakterze profilaktycznym zapobiegające pojawieniu się różnego rodzaju nieprawidłowości. Stymulacja językowa i profilaktyka logopedyczna to działania podporządkowane logopedii wychowawczej i realizowane w placówkach, w których znajdują się dzieci opanowujące zdolność posługiwania się językiem, nabywające określone sprawności językowe. Są to działania o charakterze logopedycznym i właściwe ich wypełnianie wymaga od nauczyciela określonych kompetencji, które nazwać można logopedycznymi.

Z moich obserwacji i badań wynika, że nauczyciele często nie wiedzą, co należy do ich obowiązków logopedycznych, często też brak im wiedzy i umiejętności potrzebnych do wywiązywania się z takich obowiązków, wielu negatywnie ocenia swoje przygotowanie logopedyczne. Potwierdzeniem tych słów są badania przeprowadzone na grupie 50 nauczycielek wychowania przedszkolnego (absolwentek różnych uczelni wyższych), które ujawniły, że 24% badanych nie zrealizowało w trakcie studiów przedmiotu przygotowującego do podejmowania podstawowych zadań logopedycznych, ponieważ nie uwzględniono takiego przedmiotu w pro-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

gramie studiów. Dodać też należy, że 65% respondentek z grupy, która przeszła kształcenie logopedyczne w trakcie studiów, negatywnie oceniło swoje przygotowanie w tym zakresie bądź uznało je za niewystarczające (Gałuszka, 2008). Niepokojący jest również fakt, że wiele nauczycielek uważa, że wiedza z zakresu logopedii nie jest im potrzebna, bo takimi problemami w przedszkolu zajmuje się tylko logopeda (Besser, 2011).

Kompetencje logopedyczne nauczyciela przedszkola

Prezentowane przeze mnie w niniejszym artykule spojrzenie na kompetencje logopedyczne nauczyciela przedszkola ma charakter subiektywny. Wynika z moich własnych doświadczeń. Pracowałam z dziećmi w przedszkolu jako nauczyciel i logopeda, jestem czynnym zawodowo logopedą i nauczycielem akademickim i na każdym z tych poziomów kształcenia zauważyłam trudności wynikające z niejasno sprecyzowanych kompetencji logopedycznych nauczyciela. Jako nauczyciel nie wiedziałam, co należy do moich obowiązków, jako logopeda nie widziałam możliwości współpracy z nauczycielem, jako nauczyciel akademicki kształcący nauczycieli wychowania przedszkolnego nie do końca wiem, w jaką wiedzę i umiejętności logopedyczne należy ich wyposażyć. Program, który realizuję ze studentami, ma charakter autorski, to ja decyduję, jakie treści zostaną im przekazane.

Ustalenie kompetencji logopedycznych nauczyciela przedszkola jest bardzo istotne, bo w konsekwencji prowadzi do skutecznej opieki nad dzieckiem. Jest to najważniejszy powód, uzasadniający sprecyzowanie owych kompetencji, ale nie jedyny. Kolejne wiążą się z następującymi faktami:

- Jasno określone kompetencje logopedyczne wyznaczą nauczycielowi zakres jego obowiązków dotyczących kształcenia językowego dziecka i pozwolą mu na pełne, a także właściwe wywiązanie się z tych obowiązków. Nauczyciel zyskuje pewność w swoich działaniach, wie, co do niego należy, a także — kiedy i jak reagować w sytuacjach trudnych.
- Wyznaczony zakres obowiązków i związana z tym wiedza i umiejętności wiążą się również z możliwościami współpracy między nauczycielem zajmującym się kształceniem językowym dziecka i logopedą, który podejmuje działania wówczas, gdy u dziecka zauważa się odstępstwa od normy w rozwoju językowym. Dzięki temu ustaleniu będzie można precyzyjnie zakreślić obszary współpracy nauczyciela i logopedy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- Ustalenie kompetencji logopedycznych nauczyciela jest również bardzo istotne dla nauczycieli akademickich i kształcenia akademickiego. Wiąże się to ze stałością wiedzy, która musi być przekazana studentowi przygotowującemu się do pracy z dzieckiem i umiejętnościami, które musi nabyć w trakcie studiów. W programach studiów muszą się znaleźć te zagadnienia logopedyczne, które pozwolą nauczycielowi właściwie wywiązać się ze stawianych przed nim obowiązków o charakterze logopedycznym. Określenie kompetencji logopedycznych nauczyciela przedszkola wiąże się z wyznaczeniem standardów w akademickim kształceniu logopedycznym nauczyciela.

Kompetencje logopedyczne nauczyciela wiązać należy z trzema obszarami zadań, z którymi związane są konkretne zakresy wiedzy i konkretne umiejętności nauczyciela. Dotyczą one:
1. Rozpoznawania nieprawidłowości występujących w mowie dzieci.
2. Stymulacji i profilaktyki logopedycznej.
3. Pomocy w oddziaływaniach terapeutycznych.

Rozpoznawanie nieprawidłowości

Nauczyciel powinien umieć ocenić, czy mowa dziecka, z którym pracuje, jest prawidłowa, czy też występują różnego rodzaju nieprawidłowości. Zależnie od wieku dziecka mogą świadczyć albo o zaburzeniach w rozwoju mowy i języka dziecka, albo o wadach. Aby prawidłowo wypełniać to zadanie, nauczyciel musi posiadać wiedzę o rozwoju mowy dziecka, o języku i jego gramatyce. Powinien też znać objawy różnego rodzaju wad i zaburzeń mowy i — co ważne — umieć je rozpoznawać. Znajomość norm rozwojowych, zagadnień fonetyczno-fonologicznych języka polskiego jest koniecznym warunkiem tego rozpoznania. Nie jest obowiązkiem nauczyciela specjalistyczne określanie wady, jaką ma dziecko, ma tylko zauważyć, czy mowa jego podopiecznego jest poprawna czy nie. Jeśli zauważy w mowie dziecka coś, co go zaniepokoi lub co uzna za wadę, powinien skierować dziecko do specjalisty logopedy, który dokona pełnej diagnozy mowy dziecka i zaproponuje właściwe postępowanie terapeutyczne. Ta wczesna diagnoza nauczyciela dotyczy nie tylko zjawisk związanych z dyslalią. Nauczyciel musi nauczyć się reagować na wszelkiego rodzaju opóźnienia w rozwoju mowy dziecka, regresy w rozwoju, zahamowania i zatrzymania. Opóźniony rozwój mowy może być pierwszym symptomem poważnych trudności i od pierwszych spostrzeżeń nauczyciela zależy los dziecka. Odpowiednio wczesne skierowanie na specjalistyczne badania pozwoli określić logopedzie rodzaj opóźnienia i jego przyczyny oraz wdrożyć odpowiednie procedury terapeutyczne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Przygotowując nauczyciela do pracy, powinno się go wyposażyć w wiedzę i umiejętności dotyczące następujących obszarów:
- rozwój mowy dziecka,
- system fonetyczno-fonologiczny języka polskiego,
- zaburzenia i zakłócenia występujące w mowie dziecka.

Stymulacja i profilaktyka logopedyczna

Stymulacja logopedyczna związana jest z pobudzaniem dziecka do mówienia logicznego i poprawnego pod względem gramatycznym. Profilaktyka logopedyczna zaś — to metody zapobiegania powstawaniu nieprawidłowych zachowań językowych. Jeśli mówimy o profilaktyce logopedycznej stosowanej w przedszkolu, to najczęściej dotyczy ona artykulacyjnej strony wypowiedzi dziecka. Profilaktyka i stymulacja logopedyczna należą do głównych zadań realizowanych z dziećmi w przedszkolu, wpisane są w działania logopedyczne w ramach logopedii wychowawczej. Jest to wspólny obszar działań nauczyciela i logopedy. Stymulacja i profilaktyka logopedyczna są działalnością podejmowaną w okresie, kiedy dziecko kształtuje swoje umiejętności językowe. Nie zawsze można wtedy stwierdzić u dziecka wadę, można jedynie mieć obawę, że wada się pojawi. By nie dopuścić do takiego stanu, potrzebne są świadome i celowe działania nauczyciela, poparte gruntowną wiedzą i umiejętnościami. Skuteczność oddziaływań profilaktycznych zwiększa się wraz z ilością przeprowadzanych z dzieckiem ćwiczeń, co jednoznacznie wskazuje na nauczyciela przedszkola jako głównego realizatora tych oddziaływań, a opracowany na potrzeby przedszkola program wychowania nakłada na nauczyciela obowiązek prowadzenia działalności profilaktycznej przez stosowanie ćwiczeń ortofonicznych. Celem tych ćwiczeń jest kształcenie podstawowych umiejętności służących poprawnemu mówieniu. Nie zawsze można oddzielić działania o charakterze stymulacyjnym od tych, których celem jest profilaktyka. W pierwszym przypadku nauczyciel stosuje różnego rodzaju ćwiczenia rozwijające mowę dziecka. Aby wdrażać działania profilaktyczne, nauczyciel musi być świadom tego, jakie są przyczyny nieprawidłowości o charakterze artykulacyjnym i dokonywać celowego doboru ćwiczeń ortofonicznych.

Przygotowując nauczyciela do pracy, powinno się go wyposażyć w wiedzę i umiejętności dotyczące następujących obszarów:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- wady wymowy,
- etiologia i patomechanizmy wad wymowy,
- metody pracy z dzieckiem i ćwiczenia ortofoniczne.

Jaką wiedzą o wadach wymowy występujących u dzieci w wieku przedszkolnym powinien dysponować nauczyciel? Czy taka wiedza jest mu potrzebna? Odpowiedź na drugie pytanie musi być twierdząca — bez takiej wiedzy nie ma świadomego realizowania ćwiczeń zapobiegających wadom wymowy, nauczyciel działa przypadkowo, nie czyni pracy z dzieckiem działaniem indywidualnym, nie jest więc skuteczny. Wiedza o istocie danej wady, schematach artykulacyjnych powielanych przez dziecko podczas wadliwego realizowania głosek i tych, których wymaga poprawna wymowa, pozwolą nauczycielowi dokonać właściwego doboru ćwiczeń i zastosować je w konkretnym przypadku, dla konkretnego dziecka.

Na potwierdzenie tych słów podaję kilka przykładów:

- Najczęstsza postać *parasygmatyzmu* polega na realizacji fonemów |*sz*, *ż*, *cz*, *dż*| za pomocą głosek [*s*, *z*, *c*, *dz*]. Pojawiają się głoski przedniojęzykowo-przyzębowe, zamiast przedniojęzykowo-przydziąsłowych. Różnica polega na jednym (pionowym) ruchu języka. Na podstawie tej wiedzy opracowane są ćwiczenia, które powinien zastosować nauczyciel, a w tym przypadku są to ćwiczenia ułatwiające pionizację języka.
- *Sygmatyzm lateralny* wymaga wielu ćwiczeń oddechowych i ćwiczeń motoryki języka, bo jest to wada, w której zaburzony jest tor i kierunek wypływu powietrza. Pojawia sie boczny wypływ powietrza (dwu- lub jednostronny: prawostronny, lewostronny) spowodowany zwarciem języka z podniebieniem.
- Jeśli dziecko realizuje fonem |*r*| posługując się głoską [*l*] (*pararotacyzm*), to jest to konkretna informacja, jakich ćwiczeń wymaga tak mówiący maluch. Pojawiające się w jego wymowie [*l*] świadczy o tym, że dziecko pionizuje język, nie potrafi nim jednak poruszać tak, by zrealizować wibrację na końcu języka, dlatego właśnie ćwiczeń ułatwiających wibrację wymaga.
- Dziecko mówiące [*j*] w miejscu, gdzie wymagane jest [*r*], nie pionizuje języka i wymaga ćwiczeń, które ułatwią mu taki właśnie ruch języka.
- Dziecko posługujące się [*r*] języczkowym wymaga zarówno ćwiczeń pionizacji języka, jak i tych, które kształcą umiejętność wibracji języka, co wynika z mechanizmu tej wady. By zrealizować fonem |*r*|, dziecko posługuje się takim nieprawidłowym wariantem głoskowym, w którym brak obu tych umiejętności. Język leży na dnie jamy ustnej, nie pracuje, a elementem wibrującym jest języczek kończący podniebienie miękkie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- Przyczyną wad wymowy mogą być wady anatomiczne aparatu mowy, te najczęściej spotykane dotyczą języka (krótkie wędzidełko podjęzykowe) i wad zgryzu. Wady te oprócz interwencji medycznej wymagają interwencji logopedycznej. Tak zwane krótkie wędzidełko podjęzykowe ogranicza ruchy języka, przede wszystkim utrudnia jego unoszenie do podniebienia, ma więc wpływ na realizację głosek wymagających takiego ruchu [*r*, *sz*, *ż*, *cz*, *dż*]. Stwierdzono, że nie tylko znaczne skrócenie wędzidełka może być przyczyną wady wymowy, ale także średnie czy nieznaczne (Ostapiuk, 2002). Maluch z krótszym wędzidełkiem podjęzykowym wymaga zintensyfikowanych ćwiczeń logopedycznych, kształcących umiejętności ruchowe języka, zwłaszcza jego pionizację, która nie może wykształcić się samoistnie u dziecka z taką wadą anatomiczną. Brak sprawności pionizacyjnej języka może uniemożliwić dziecku normatywną realizację fonemów |*l*, *r*, *sz*, *ż*, *cz*, *dż*|. Zamiast pożądanych głosek pojawią się takie, które realizowane są w płaskim ułożeniu języka (np. [*j*] lub warianty [*r*] z płaskim ułożeniem języka, np. [*r*] francuskie [*s*, *z*, *c*, *dz*]). Ta wiedza pozwoli nauczycielowi dokonać doboru odpowiednich ćwiczeń ortofonicznych i realizowania ich w pracy z konkretnym dzieckiem, co może uchronić przed nieprawidłowościami w mowie dziecka. I — co jest może w tym przypadku ważniejsze — nauczyciel znający problem krótkiego wędzidełka podjęzykowego i jego konsekwencji będzie mógł dokonywać oglądu narządów mowy już u najmłodszych dzieci w przedszkolu i odpowiednio zareagować.
- Wady wymowy występują u większości osób z wadą zgryzu, u każdej niemal osoby ze zgryzem otwartym (98%) lub doprzednią wadą zgryzu (94%) (Konopska, 2002), co wiąże się z patologiczną pracą języka, tzw. dysfunkcją języka. Dysfunkcja języka, wynikająca z powielania złych ruchów języka podczas połykania śliny i pokarmów, to przyczyna zarówno nieprawidłowości artykulacyjnych, jak i wad zgryzu (Mackiewicz, 2002). Istotą tej dysfunkcji jest brak umiejętności pionizowania języka, a przyczyną może być sztuczne karmienie, zbyt długie karmienie dziecka butelką, używanie smoczków-gryzaków, ssanie palca. Nauczyciel winien znać dziecko, obserwować jego zachowania i odpowiednio wcześnie reagować, stosując wymagane w danej sytuacji ćwiczenia, które zrekompensują braki wynikające z niewłaściwych zachowań.
- Inną przyczyną wad wymowy mogą być choroby układu oddechowego, zwłaszcza takie, które manifestują się niedrożnością nosa i koniecznością oddychania przez usta (85% dzieci oddychających ustami ma wadę wymowy, 80% dzieci z okresowym objawem niedrożności nosa mówi niezgodnie z normą) (Trzaskalik, 2006). Wraz z częstotliwością

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

zachorowań na choroby układu oddechowego zwiększa się też ryzyko wystąpienia u dziecka wady wymowy. Patomechanizm prowadzący do wady wymowy wynika z układania języka w czasie czynności oddechowej na dnie jamy ustnej, co prowadzi do braku możliwości ruchowych języka w zakresie ruchów pionizacyjnych. Dziecko chorujące na choroby układu oddechowego lub nawykowo oddychające torem ustnym wymaga wielokrotnie powtarzanych ćwiczeń ruchowych języka, prowadzących opanowania podnoszenia języka. Najczęstszymi wadami związanymi z chorobami układu oddechowego są *rotacyzm* i s*ygmatyzm interdentalny* i *lateralny* (Trzaskalik, 2009).

- W profilaktyce zaburzeń mowy musi się mieścić również nauka oczyszczania nosa z zalegającej w nim wydzieliny, a także nauka oddychania polegająca na pobieraniu powietrza nosem (właściwy tor oddechowy). Podobne związki z artykulacją ma pojawiające się we wczesnym okresie rozwojowym dziecka sztuczne karmienie, a także zbyt długie karmienie dziecka butelką, używanie smoczków-gryzaków, ssanie palca. Nauczyciel winien znać dziecko, obserwować jego zachowania i odpowiednio wcześnie reagować, stosując wymagane w danej sytuacji ćwiczenia, które zrekompensują braki języka wynikające z niewłaściwych zachowań.

Pomoc w oddziaływaniach terapeutycznych

Nauczyciel pracujący z dzieckiem w przedszkolu musi posiadać wiedzę o podstawowych oddziaływaniach terapeutycznych i umieć włączyć się do terapii prowadzonej przez logopedę (za jego wiedzą i przyzwoleniem). Dotyczy to tych momentów oddziaływań terapeutycznych związanych z wadami wymowy, które obejmują etap wstępny-przygotowawczy oraz utrwalanie i automatyzację artykulacji.

Przygotowując nauczyciela do pracy, powinno się go wyposażyć w wiedzę i umiejętności dotyczące następujących obszarów:

- schemat terapii logopedycznej
  - etap przygotowawczy,
  - etap właściwej terapii logopedycznej,
    - utrwalanie prawidłowej artykulacji głoski,
    - automatyzacja głoski.

Ćwiczenia przygotowujące dziecko do terapii logopedycznej wymagają systematyczności i częstego ich powtarzania. Nauczyciel ze względu na codzienne kontakty z dzieckiem może takie ćwiczenia prowadzić. Konieczny jest tu tylko właściwy dobór ćwiczeń, co powinno być uzgodnione z logopedą pracującym z dzieckiem w przedszkolu. Działania nauczyciela stanowią wówczas uzupełnienie pracy logopedy, a co jest ważniejsze

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

— te wspólne działania pozwalają na szybsze opanowanie umiejętności potrzebnej dziecku do wyćwiczenia poprawnej mowy. Kiedy dziecko opanuje umiejętność poprawnej realizacji głoski w izolacji, konieczne jest utrwalenie i zautomatyzowanie artykulacji. Tu też nauczyciel powinien włączyć się do pracy nad poprawną wymową dziecka. Jeśli zna zasady doboru wyrazów do ćwiczeń, kolejność ich realizowania, zna zabawy pozwalające dziecku utrwalić i zautomatyzować poprawny wariant realizacyjny danej głoski, jest kolejną obok logopedy i rodzica osobą kontrolującą mowę dziecka. Sprzyja to szybszemu opanowaniu poprawnych wariantów realizacyjnych ćwiczonych głosek. Dziecko szybciej zaczyna posługiwać się poprawną głoską w mowie spontanicznej.

Zakończenie

Statystyki prezentowane w literaturze logopedycznej pokazują, że wady wymowy stanowią powszechne zjawisko. W grupie dzieci między 6. i 9. rokiem życia notuje się 20—40% dzieci z dyslalią (Jastrzębowska, 1999). W populacji dzieci mieszkających na Śląsku procent ten jest dużo wyższy, co podkreślają logopedzi pracujący na tym terenie, a opracowane statystyki mówią o 40—60% dzieci sześcioletnich z takim zaburzeniem mowy (Trzaskalik, 1999, 2009; Węsierska, 2009). Wobec skali zjawiska konieczne jest podjęcie wszelkich starań związanych z poprawą mowy dzieci. Do starań tych zaliczyć należy efektywniejsze kształcenie logopedyczne nauczycieli, u którego podstaw leży ustalenie kompetencji logopedycznych nauczyciela.

Bibliografia

Besser M., 2011: *Profilaktyka rotacyzmu*. [Praca licencjacka przygotowana pod kierunkiem dr J. Trzaskalik]. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.

Denek K., 1999: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Gałuszka M., 2008: *Kompetencje logopedyczne nauczyciela przedszkola*. [Praca dyplomowa przygotowana pod kierunkiem prof. dra hab. B. Rocławskiego]. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Jastrzębowska G., 1999: *Stan i perspektywy opieki logopedycznej w Polsce*. W: Gałkowski T., Jastrzębowska G., red.: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 219—232.
Konopska L., 2002: *Jakość wymowy osób z wadą zgryzu*. „Logopedia", T. 31, s. 157—196.
Kwaśnica R., 2003: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Kwieciński Z., Śliwierski B., red.: *Pedagogika*. Warszawa, PWN, s. 291—319.
Mackiewicz B., 2002: *Dysglosja jako jeden z objawów zespołu oddechowo-połykowego*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
Ostapiuk B., 2002: *Dziecięca artykulacja czy wada wymowy — między fizjologią a patologią*. „Logopedia", T. 31, s. 96—156.
Trzaskalik J., 1999: *Przyczyny wad wymowy dzieci na Śląsku*. W: Michalewska M.T., red.: *Edukacja regionalna. Z historii i praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 179—186.
Trzaskalik J., 2006: *Kultura żywego słowa w kształceniu językowym dzieci. Ćwiczenia oddechowe*. W: Wuttke J., Kisiel M., red.: *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*. Mysłowice, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, s. 105—112.
Trzaskalik J., 2009: *Wady wymowy u śląskich dzieci z zaburzeniami oddechowymi*. [Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dra hab. B. Rocławskiego]. Uniwersytet Śląski w Katowicach.
Węsierska K., 2009: *Efektywość działań profilaktyczno-terapeutycznych w środowisku życia dzieci w wieku przedszkolnym*. [Praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. UŚ dr hab. Ewy Syrek]. Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Joanna Trzaskalik

Speech therapy competence of a kindergarten teacher

Summary

Defining the teacher's speech therapy competence is an extremely important element of working with preschool aged children. It influences the teachers' educational decisions, their behavior choices and cooperation with speech therapists. The teacher's speech therapy competence pertains to areas of tasks associated with:
— Recognizing dysfunctions in children
— Stimulation and speech pathology prevention
— Aid in the therapeutic process
There are specific knowledge and skills associated with these tasks.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Joanna Trzaskalik

Logopädische Kompetenzen der Vorschullehrer

Zusammenfassung

Es ist sehr wichtig, logopädische Kompetenzen der Lehrer zu bestimmen, damit dem Kind im Kindergarten richtige Obhut gewährleistet wird. Diese Kompetenzen legen die Richtung der Hochschulbildung und die Bereiche der Lehrerarbeit fest, und erleichtern die Zusammenarbeit zwischen dem Lehrer und dem Logopäden.

Logopädische Kompetenzen des Lehrers betreffen folgende Aufgaben:
— Diagnose der Sprachfehler bei den Kindern,
— Stimulation und logopädische Prophylaxe,
— Hilfe bei therapeutischen Maßnahmen.

Die Erfüllung der genannten Aufgaben erfordert konkrete Kenntnisse und Fähigkeiten.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Irena Polewczyk

Percepcja słuchowa — przedmiot badań i narzędzia diagnozy

Proces percepcji

Czym jest *percepcja*? Jak określić właściwość człowieka, która wydaje się nieodzowna w naszej codzienności? W literaturze filozoficznej, psychologicznej czy pedagogicznej odnajdujemy zbliżone rozumienie pojęć *percepcja* oraz *spostrzeganie*. Słowo *spostrzeganie* w języku angielskim to właśnie *perception*, a w języku łacińskim — *perceptio*. Przyjmuję tu zatem wieloaspektowe rozumienie tego pojęcia.

Z filozoficznego punktu widzenia *spostrzeganie* to „spontaniczny akt poznawczy władz zmysłowych i intelektualnych człowieka, bezpośrednie, naoczne ich ujęcie poznawcze przedmiotu cielesnego lub konkretnej sytuacji przedmiotowej z określonego punktu widzenia, jako coś zewnętrznego, zastanego, realnego i aktualnie istniejącego" (Daszkiewicz, 2008: 157).

W literaturze psychologicznej odnajdujemy stanowisko T. Tomaszewskiego, który definiuje *percepcję* jako proces nieustanego tworzenia hipotez, czyli przewidywań, które weryfikujemy, bazując na nowych informacjach czy też na pewnych brakach informacji. „Przewidywania owe nie są przypadkowe, lecz opierają się na tym, że jest ona [percepcja] ściśle powiązana z procesami pamięci. To, co spostrzegamy, nie stanowi więc prostej percepcji i analizy informacji docierających w danym momencie, lecz jest wynikiem przetwarzania aktualnych bodźców opartych na zarejestrowanej w pamięci wiedzy o otaczającym świecie" (Tomaszewski, 1995: 10).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Organizm człowieka przystosowany jest do odbioru bodźców wzrokowych, słuchowych i czuciowych. Percepcja (spostrzeganie) jest pierwszym etapem przetwarzania informacji ze świata zewnętrznego. Dzieje się to dzięki naszym zmysłom, a dokładnie dzięki wyspecjalizowanym komórkom, czyli zakończeniom nerwowym, które przetwarzają sygnały dochodzące do człowieka w postaci różnych fal. Potrafimy odbierać pewne cechy bodźców, takie jak *typ energii*, np. dźwięk, temperatura, *lokalizacja w przestrzeni*, np. blisko mnie, daleko, z prawej strony, oraz *natężenie* — wysokie lub niskie. Komórki te, czyli receptory, przetwarzają dany bodziec na sygnał nerwowy, który przekazywany jest do odpowiednich ośrodków nerwowych w korze mózgowej. Ośrodki nerwowe są odpowiedzialne za interpretację tych bodźców, lecz każdy z nas może inaczej je interpretować. Interpretacja bodźca uzależniona jest od doświadczeń danej osoby, od uwagi, pamięci, wiedzy, ważności informacji, która do nas dopływa, intonacji głosu i wielu innych czynników. Wskazuje to na twórczy charakter systemu percepcji, ten sam bowiem bodziec dźwiękowy, dotykowy, wzrokowy czy smakowy może być zinterpretowany odmiennie. „Twórczy charakter percepcji umożliwia właściwe interpretowanie zjawisk zewnętrznych, pomimo braku niektórych informacji czy też pewnych w nich luk. Percepcja jest procesem ciągłego formułowania hipotez, które są następnie weryfikowane na podstawie dopływających informacji" (Grabowska, Budohoska, 1995: 10). Można za autorkami powiedzieć, że percepcja „jest procesem twórczym, polegającym na aktywnym odbiorze, analizie oraz interpretacji zjawisk zmysłowych. W procesie tym nadchodzące informacje zmysłowe przetwarzane są w taki sposób, aby zgadzały się z zarejestrowaną w pamięci jednostki wiedzą o otaczającym świecie" (Grabowska, Budohoska, 1995: 10). Amerykański psycholog Philip George Zimbardo percepcję określił jako „rejestrację (uchwycenie) przedmiotów i zdarzeń środowiska zewnętrznego: ich odbiór sensoryczny, zrozumienie, identyfikację i określenie werbalne oraz przygotowanie do reakcji na nie" (Zimbardo, 1999: 267).

W procesie percepcji wyróżnia się trzy etapy:

1. *Odbiór wrażeń* — który polega na zamianie energii fizycznej w postaci fal dźwiękowych czy świetlnych na aktywność nerwową komórek układu nerwowego. Odbiór wrażeń polega na *analizie* sensorycznej. Jeśli źródłem wrażeń jest świat zewnętrzny, to receptory nazywane są *eksteroreceptorami*, jeśli zaś źródłem naszych wrażeń jest świat wewnętrzny, takie receptory nazwiemy *interoreceptorami*. Receptory działają na bodźce o określonej mocy. Zbyt słaby bodziec może być poza *dolnym progiem wrażliwości* i wówczas receptor nie reaguje na bodziec, a reak-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

cja człowieka może być nieadekwatna do bodźca. Zbyt silny bodziec powoduje również niewłaściwe reakcje, przekroczenie *górnego progu wrażliwości* może spowodować dokładnie to samo, czyli nieadekwatność reakcji.

2. *Percepcja (spostrzeżenie)* — to wewnętrzna interpretacja obiektu zewnętrznego. To próba określenia np. wielkości przedmiotu, kształtu, koloru, wysokości dźwięku, przynależności dźwięku do osoby czy przedmiotu, podzielności słowa, jego elementów składowych. Spostrzeganie polega na syntezie percepcyjnej (integracji i kombinacji) prostych cech sensorycznych. Łączność procesów analizy sensorycznej i syntezy percepcyjnej uświadamiają nam przypadki osób z uszkodzeniem mózgu. Gdy procesy te zostają zachwiane, odbiór bodźców ze świata zewnętrznego jest niepełny.
3. *Identyfikacja i rozpoznawanie* — to przypisywanie znaczeń naszym spostrzeżeniom, to nadanie nazwy przedmiotom, które widzimy, słyszymy, odczuwamy. Spostrzegane przedmioty okrągłe stają się konkretnym owocem, spostrzegany przedmiot prostokątny staje się książką, słyszany dźwięk staje się głosem konkretnej osoby. Identyfikacja i rozpoznanie silnie związane są z naszą pamięcią, doświadczeniem i wiedzą (Zimbardo, 1999).

Zmiany rozwojowe w zakresie odbioru wrażeń

W okresie rozwoju dziecko doskonali swoje wrażenia zmysłowe, a zmiany rozwojowe przebiegają w kilku kierunkach:

- wzrasta aktywność, charakter odbierania bodźców staje się coraz bardziej intencjonalny — najwcześniej obserwujemy to w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej, kiedy dziecko potrafi dłużej skupić wzrok na przedmiocie, z czasem dziecko świadomie i celowo poszukuje źródeł bodźców, aby przez dłuższą chwilę skupić na czymś uwagę; analogii należy również szukać w przypadku unikania bodźców niepożądanych — to działalność świadoma i celowa; wzrost tej aktywności przypada w okresie ok. 3.—4. miesiąca życia;
- doskonali się zdolność rozróżniania bodźców (czułość zmysłowa), obserwujemy to na przykładzie kolorów — dziecko już w wieku 4. miesięcy potrafi rozróżnić i śledzić wzrokiem za okrągłymi przedmiotami w kolorze czerwonym;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- odbieranie wrażeń staje się przedmiotem poznania — to najwyższy etap rozwoju, człowiek uświadamia sobie treść wrażeń zmysłowych oraz prawa rządzące wieloma procesami;
- wzrasta wrażliwość zmysłowa (obniża się dolny próg wrażliwości), np. ostrość słuchu w odniesieniu do bodźców werbalnych ma najwyższe wartości w wieku 9—12 lat.

Zmiany rozwojowe, które obserwujemy dzięki procesowi odbioru bodźców, kształtują się dzięki ćwiczeniom. Powodują one doskonalenie się percepcji w szerokim znaczeniu, wyraźnie widoczne jest to na przykładzie percepcji słuchowej, która na przestrzeni lat rozwoju dziecka, szczególnie w okresie przedszkolnym i szkolnym, rozwija się bardzo intensywnie — od rozróżniania dźwięków z otoczenia, po analizę wyrazów w zdaniu i precyzyjne rozróżnianie fonemów w wyrazie. Procesy syntezy towarzyszą równocześnie procesom analizy. Literatura psychologiczna wskazuje nam również, jak istotnym czynnikiem rozwoju percepcji jest *własna aktywność dziecka* (Matczak, 2003).

Rozwój w zakresie spostrzegania

W rozwoju spostrzeżeń ogromną rolę przypisuje się doświadczeniu, które umożliwia konstruowanie wewnętrznych obrazów przedmiotów zewnętrznych. Konsekwencją doświadczenia jest umiejętność szybkiego skojarzenia widzianego, słyszanego, dotykanego obiektu z jego nazwą. W rozwoju spostrzegania ważną rolę odgrywają nie tylko własne doświadczenia, ale również wiedza o przedmiotach przekazywana nam przez innych ludzi.

Ważny w rozwoju spostrzegania wydaje się rozwój języka, który zapewnia dziecku umiejętne przyporządkowanie nazwy do widzianego czy słyszanego zjawiska.

Rozwój w zakresie identyfikacji i rozpoznawania

Rozwój w zakresie identyfikacji i rozpoznania przebiega od poszukiwania obiektów wzrokowych, słuchowych, które wykazują cechy podobne

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

— są to obiekty rozpoznawane jako „takie same". W zakresie percepcji wzrokowej będzie to np. kształt figury geometrycznej i otwór o takim samym kształcie, w zakresie percepcji słuchowej będzie to identyfikacja dwóch dźwięków jako tożsamych, choć różniących się w pewnych zakresach. Szczekanie dwóch psów nie jest identyczne, jednak postrzegamy je jako „ten sam" dźwięk, który określamy jako „szczekanie". Następuje tu pewnego rodzaju uogólnienie pojęcia. W zakresie percepcji wzrokowej koło nie jest identyczne z otworem w kształcie koła, jednak tu również następuje uogólnienie pojęcia i traktujemy je jako obiekty „pasujące", „takie same". Identyfikacja i rozpoznawanie jest ściśle związane z rozwojem myślenia i przechodzi przez wyznaczone etapy od poznania bezpośredniego do poznania pośredniego.

W niniejszym artykule analizie zostanie poddana jedynie percepcja słuchowa, jako główne zainteresowanie autorki.

Percepcja słuchowa jako jeden z rodzajów percepcji człowieka — próba określenia przedmiotu badań

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej, wykorzystywanej w opisie logopedycznym, występuje pewnego rodzaju chaos informacyjny dotyczący percepcji słuchowej. Napotykamy na znaczne różnice terminologiczne, przez co pod jednym pojęciem kryje się różna liczba elementów składowych lub odwrotnie — pod tymi samymi elementami składowymi wpisuje się różne terminy. W dalszej części artykułu przedstawię definicje wybranych autorów. Zaproponowany opis percepcji słuchowej został stworzony na podstawie prac: B. Rocławskiego (1985, 1986, 1991), I. Styczek (1982), Z. Kurkowskiego (1997, 1999), A. Domagały, U. Mireckiej (2002) oraz własnych spostrzeżeń i analiz.

Podstawowymi elementami percepcji słuchowej są:

- *recepcja dźwięków mowy* — jest związana ze słuchem fizjologicznym (fizycznym) i jego funkcjonowaniem; poprawne funkcjonowanie tego słuchu pozwala człowiekowi na odbiór dźwięków z otoczenia i daje możliwość identyfikacji dźwięku oraz przyporządkowanie go do danego obiektu; często posługujemy się również terminem *słuch awerbalny*;
- *wychwytywanie i tworzenie struktur dźwiękowych* — szczególnie widoczne w słuchu muzycznym, który odpowiedzialny jest za słyszenie rytmów w utworach muzycznych;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- *odtwarzanie struktur dźwiękowych* — opisywane jako umiejętność wiernego odtworzenia kolejności dźwięków w danym wyrazie, słów w zdaniu, zdań w dłuższej wypowiedzi;
- *rozpoznawanie i tworzenie jednostek podobnych brzmieniowo (rymów)* — traktowane jako umiejętność rozpoznania i tworzenia wyrazów rymujących się;
- *rozróżnianie dźwięków mowy* — polegające na rozpoznawaniu co najmniej dwóch wrażeń słuchowych, charakteryzujących się niewielką różnicą fonologiczną, jako różnych; w tym zakresie rozróżniamy*: słuch fonemowy* odpowiedzialny za rozróżnianie fonemów, *fonologiczny słuch prozodyczny*, który odnosi się do konwencjonalnych cech struktury jednostek suprasegmentalnych danego języka, *fonetyczny słuch segmentalny*, tzw. *słuch głoskowy*, pozwalający dostrzec różnice między głoskami będącymi realizacją tego samego fonemu, uwzględniając jednocześnie różnice indywidualnych wymówień, *fonetyczny słuch prozodyczny* — odnosi się do charakterystyki płaszczyzny suprasegmentalnej ciągu fonicznego;
- *analiza i synteza głoskowa, sylabowa i logotomowa* — odpowiedzialna za świadome wyodrębnianie sylab, głosek i logotomów w wypowiedzeniach, z zachowaniem odpowiedniej kolejności oraz łączenie ich w całość znaczeniową (synteza) — wyraz i nieniosącą znaczenia sylabę czy logotom, podziały logotomowe zwiększają świadomość fonologiczną wyrazów;
- *pamięć słuchowa wyrazów i zdań* — pamięć pojedynczych ciągów fonicznych, słów, dłuższych wypowiedzi oraz elementów prozodycznych, czyli pamięć sekwencyjna; to również umiejętność zapamiętania wrażeń emocjonalnych związanych z wypowiadanymi słowami (gniew, radość, smutek);
- *asocjacja dźwięków mowy* — umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami oraz desygnatami, jest to przypisywanie znaczeń odpowiednim przedmiotom i zjawiskom;
- *kontrola słuchowa wypowiedzi* — polegająca na śledzeniu i ocenie cech własnej wypowiedzi w celu nadania jej odpowiedniej ekspresji.

Można zatem przyjąć, że *percepcja słuchowa* to aktywny odbiór bodźców słuchowych rozproszonych wokół człowieka oraz ich analiza, synteza i interpretacja, zgodna z wiedzą, pamięcią i doświadczeniem, które posiada człowiek. Przedstawiony zakres problemów percepcji słuchowej w miarę postępu badań nad tym zagadnieniem zapewne będzie poszerzany.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Rozwój percepcji słuchowej — związek między percepcją a tworzeniem się mowy

Rozwój percepcji słuchowej rozpoczyna się już w okresie prenatalnym.

- W okresie organogenezy, czyli w pierwszym trymestrze ciąży, wykształcają się uszy, a około 4. miesiąca dziecko jest zdolne do słyszenia, zauważane są reakcje płodu na dźwięki z otoczenia — przyspieszone bicie serca, reakcje przebudzenia, odczuwane przez matkę jako ruch dziecka. Do płodu dociera szereg dźwięków, które przenoszone są przez płyn owodniowy do organu słuchu, dziecko przyzwyczaja się dzięki temu do określonych dźwięków i melodii.
- Słuch dziecka w okresie prenatalnym jest stymulowany od wczesnych miesięcy życia płodowego, co powoduje, że w momencie urodzenia dziecko jest już w pełni przygotowane do odbioru bodźców słuchowych. Dziecko słyszy stale bicie serca swojej matki, ale również słyszy odgłosy pracy jej narządów wewnętrznych. Stale zatem odbiera dźwięki słyszane zarówno w organizmie matki, jak i poza nim. Dziecko w momencie urodzenia słyszy doskonale dźwięki z otoczenia, lecz musi nauczyć się je wyodrębniać i interpretować. Najlepiej przyswojoną płaszczyzną języka w tym okresie jest płaszczyzna suprasegmentalna, odpowiedzialna za rozróżnianie melodii, akcentu, rytmu i intonacji (Kornas-Biela, 1993).
- W okresie postnatalnym dziecko musi pokonać trudności związane ze zidentyfikowaniem sygnałów werbalnych, czyli *segmentacją* dźwięków, która polega na wydobyciu właściwych jednostek, nieniosących znaczenia (pojedynczych fonemów) i łączeniu ich w znaczeniowe (słowa) z zasłyszanych sygnałów werbalnych.
- Kolejną trudnością w procesie skutecznego opanowania języka, którą musi pokonać dziecko, jest problem *niezmienności*. Oznacza to, że sygnał mowy cechuje znaczna zmienność na różnych poziomach. Właściwości głoski są bowiem uzależnione od sąsiedztwa głosek otaczających dany dźwięk. System percepcji dźwięków mowy musi się zatem zmierzyć z problemem zmienności w sposobie realizacji segmentów fonetycznych, ale i ze zróżnicowaniem indywidualnych cech osób mówiących — melodii, akcentu, wysokości dźwięku, tempa, poprawności artykulacyjnej i innych (Bokus, Shugar, red., 2007).
- Następna trudność w przyswajaniu języka wypływa z faktu, że istnieją różne typy jednostek, które „podlegają zmianom w sygnale mowy i wszelkich ograniczeń porządkujących te jednostki. Każdy język wykorzystuje jedynie część ze wszystkich możliwych dźwięków, które znaj-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

dują zastosowanie w tworzeniu słów w językach naturalnych" (Jusczyk, 2007: 64). Osoba posługująca się danym językiem musi zadecydować, które z dźwięków należą do danego języka i jak należy łączyć poszczególne dźwięki, aby tworzyć z nich znaczeniowe słowa.

- W zdolności percypowania dźwięków mowy w okresie postnatalnym obserwujemy u dziecka zdolność do słyszenia dźwięków kontrastowych, dźwięków opozycyjnych. Od 1. do 4. miesiąca życia dzieci potrafią rozróżniać wszystkie fonemy danego języka (Zimbardo, 1999). Badania wykazały, że dzieci są wrażliwe na zmianę fonemu na opozycyjny, co manifestują przez zmianę tempa ssania. Dzieciom zakładano specjalne elektroniczne smoczki, które rejestrowały częstość ssania. Przez dłuższy czas (podczas ssania) dzieci słyszały np. sylaby *ba, ba…*, wypowiadane w rytmie ssania, następnie podawany był dźwięk opozycyjny — sylaby *pa, pa….* W efekcie dzieci zaczynały szybciej ssać i zachodził proces dyshabituacji (czyli powrotu reakcji na bodziec bezwarunkowy). Doświadczenie to dowodzi wrażliwości dzieci na zmianę fonemów.
- W okresie głużenia dziecko nieświadomie wypowiada szereg dźwięków, które stymulują percepcję słuchową, czyniąc ją wrażliwą na bodźce akustyczne. P. Smoczyński podzielił głoski artykułowane w tym okresie na sześć grup i wskazał następstwo pojawiających się dźwięków (Smoczyński, 1955):

Pierwotną grupę dźwięków stanowią dźwięki pojawiające się w pierwszych dwóch miesiącach życia dziecka, są to: głoska neutralna, przydech, *a, ł*. Charakterystyczne są również piski i mlaski. Pierwsze wokalizacje są wynikiem nagłego otwarcia ust pod wpływem uczuć nieprzyjemnych, powstają bez udziału warg i języka.

Drugą grupą dźwięków, które pojawiają się około 3. miesiąca, są głoski: *g* (zwarta, gardłowa, dźwięczna), *γ* (szczelinowa, gardłowa, dźwięczna), wibrant językowy charakteryzowany przez rodziców często jako dźwięk *r.* Są to dźwięki obce naszej fonetyce, pasywne, dostosowane do stanu fizjologicznego niemowlęcia (tzn. pozycji leżącej na plecach) oraz siły grawitacji, która przyciąga język do tylnych ścian gardła i nie pozwala na oderwanie języka czy przeniesienie go do przedniej części jamy ustnej. Pojawienie się głużenia nie jest związane z pracą słuchu fizycznego, gdyż jest on niezależny od słyszenia czy niesłyszenia dziecka, ale jest elementem służącym stymulacji percepcji słuchowej. Bardzo ważną rolę w przyswajaniu języka odgrywa również pamięć słuchowa już w okresie niemowlęcym, „budowanie słownika wymaga przechowywania w pamięci długotrwałej wzorca dźwiękowego związanego z każdym elementem leksykalnym. A zatem każda bezpośrednia percepcyjna reprezentacja wypo-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

wiedzi musi ostatecznie zostać zakodowana w pamięci długotrwałej, aby mogła być wydobyta w procesie rozpoznawania słów w płynnej mowie" (Jusczyk, 2007: 76).

Kolejna grupa dźwięków związana jest z okresem gaworzenia i pojawia się około 5., 6. miesiąca życia. Dziecko artykułuje głoski dwuwargowe powstałe w skutek sprawnie funkcjonującego narządu mowy — warg, które po kilkumiesięcznym treningu w trakcie ssania uzyskały wysoką sprawność. Również język, dzięki refleksowi ssania i połykania oraz zmianie pozycji ciała, zmianie diety na bardziej stałą uzyskuje coraz lepszą sprawność. W efekcie słychać dźwięki i grupy spółgłoskowe *p, b, m, bl, ml, bw, bł* w połączeniu z samogłoskami *a, o, u*. Słuch dziecka staje się wrażliwszy na szerszy zakres dźwięków artykułowanych przez samo dziecko. „Przełom w tworzeniu mowy następuje mniej więcej w 6. miesiącu życia, kiedy to dzieci rozpoczynają gaworzenie samonaśladowcze. Gaworzenie owo polega na tym, że niemowlę wytwarza sekwencje sylab, które zwykle składają się ze spółgłoski zwartej połączonej z samogłoską otwartą centralną (np. *babababa*). Na tym etapie dziecko dysponuje ubogim repertuarem samogłosek, składającym się z elementów, które angażują proste balistyczne ruchy" (Jusczyk, 2007: 90).

Kolejna grupa dźwięków pojawia się między 7. i 8. miesiącem życia, są to dźwięki przedniojęzykowo-zębowe: *d*, *t*. Artykulacja tych głosek spowodowana jest wyrzynaniem się zębów i częstymi manipulacjami językiem wokół obolałych dziąseł oraz pozycją siedzącą dziecka.

Nową klasę dźwięków stanowią głoski palatalne: *l, j, i*. Zwykle wiąże się tę zmianę z nową dietą oraz inną pozycją ciała dziecka.

Ostatnia klasa głosek, występująca pod koniec 1. roku życia, to głoski syczące i świsty, poświsty, mlaski, wibranty językowe i wargowe. Bardzo wyraźny jest akcent dynamiczny, intonacja i rytmika.

- Zjawiskiem charakterystycznym dla okresu melodii są *echolalia* polegające na powtarzaniu zasłyszanych dźwięków wydawanych przez dziecko oraz osoby dorosłe. Pod koniec 1. roku życia dziecko powinno wymawiać 2, 3 wyrazy znaczeniowe, które są związane z pełną kontrolą słuchową. Pozwala ona na ciągłe rewizje elementów wypowiadanych przez dziecko.
- Aktywność słuchowa dziecka w 1. roku życia uwidacznia się zarówno w obszarze segmentów fonetycznych, jak i prozodii języka. Badania dzieci francusko-, szwedzko-, anglo- i japońskojęzycznych wykazały wpływ języka ojczystego na gaworzenie i pojawianie się spółgłosek u badanych dzieci. Również w aspekcie prozodii języka zauważono różnice w intonacji gaworzenia. Była ona zgodna z intonacją języka ojczy-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

stego danego dziecka. Badania P. Smoczyńskiego dotyczyły wyłącznie dzieci polskich, zatem przedstawiony schemat przyswajania głosek dotyczy tylko dzieci wychowanych w środowisku polskojęzycznym. Badania Vihman wykazały, że dzieci japońskie dużo wcześniej wypowiadają głoski welarne w połączeniu z samogłoską, bo takie głoski mają wyższą frekwencyjność w tym języku. Natomiast badania dzieci szwedzkich wykazały, że w wypowiedziach dzieci gaworzących dominują głoski *t* lub *d* w połączeniu z pełnym zakresem samogłosek, a nie tylko z samogłoskami przednimi. Ta właściwość również związana jest z frekwencyjnością tych głosek w języku osób dorosłych z tej grupy językowej (Bokus, Shugar, 2007).

- W 2. roku życia zauważa się łatwość przejmowania strony prozodycznej mowy z równoczesnymi trudnościami realizowania jej strony fonetycznej. Charakterystyczne są onomatopeje, najpierw krótkie, okazyjne, będące bezpośrednimi odruchami na dane bodźce (*pf* — gaszenie zapałki lub przejeżdżający samochód), później bardziej złożone, będące nośnikiem określonych znaczeń (*gul, gul* — indyk). W repertuarze głoskowym pojawiają się już wszystkie samogłoski ustne, brak jest jeszcze nosowych. Do spółgłosek realizowanych we wcześniejszym okresie dołączają głoski dwuwargowe *p, b,* wargowo-zębowe *f, w*, środkowojęzykowe *ś, ź, ć, dź*, tylnojęzykowe *k, g, h* oraz ich miękkie odpowiedniki (Demel, 1987).
- W mowie dziecka słychać liczne elizje i substytucje dźwięków jako element rozwojowy, jest to również czas różnicowania się coraz szerszego zakresu głosek, które mają już często swoje odpowiedniki opozycyjne. Różnicowanie dźwięków opozycyjnych (czyli różniących się tylko jedną cechą) pozwala słuchowi fonemowemu wejść na wyższy poziom rozwoju.
- Przełom 2. i 3. roku życia to „rozwój wypowiedzenia rozczłonkowanego, prowadzącego do najbardziej reprezentatywnej w języku jednostki komunikatywnej, tj. zdania" (Smoczyński, 1955: 132). Rozwija się w tym okresie intensywnie pamięć słuchowa wyrazów i dłuższych wypowiedzi. Najpierw dziecko tworzy kompleksy dźwiękowe zrozumiałe tylko za pomocą konsytuacji, intonacji i gestu. Następnie przejmuje określone całe wypowiedzenia lub ich człony, które zasłyszało u dorosłych i stosuje je często nieadekwatnie do sytuacji, aż wreszcie osiąga najwyższy pułap rozwoju gramatyki w tym okresie, tworząc neologizmy. W systemie fonetycznym i fonologicznym obserwujemy również szereg zmian — zanik głosek gardłowych, wibrantów, mlaskań i dźwięków spoza naszego systemu fonologicznego jako rezultat dążenia i poszukiwania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

dźwięków ściśle określonych. W repertuarze fonemów pojawiają się głoski syczące, będące samoistnymi fonemami lub substytutami trudniejszych fonemów. Słuch fonemowy jest już dobrze rozwinięty, pozwala dziecku rozróżnić dźwięki poprawnie wymówione od ich substytutów. Asocjacja dźwięków mowy pozwala na coraz szersze łączenie danego dźwięku z odpowiednim desygnatem.

- Pomiędzy 3. a 7. rokiem życia w rozwoju mowy obserwowana jest pewna swoistość rozwojowa, która polega na tworzeniu przez dziecko neologizmów, czyli słów nieznanych w danym języku, ale utworzonych na podstawie słów bazowych oraz licznych innych odrębności językowych (występujących częściowo już we wcześniejszych okresach, lecz teraz nabierających specjalnego znaczenia i nasilenia ze względu na bogactwo języka). W tym okresie rozwoju mowy widać intensywny postęp percepcji słuchowej, dzięki coraz precyzyjniejszemu słyszeniu dziecko identyfikuje dźwięki mowy i weryfikuje ich kolejność w wyniku rewizji. Pomimo tak wysokich umiejętności w mowie dziecka słychać jeszcze liczne elizje, substytucje, metatezy, epentezy, kontaminacje, zgrubienia i inne zjawiska językowe, które są dowodem na wciąż kształtującą się percepcję słuchową. Wykorzystując pamięć słuchową dziecko stara się zasłyszane od dorosłych słowo wiernie odtworzyć, sprawność narządów artykulacyjnych jest nieustannie weryfikowana przez zdolność dziecka do różnicowania głosek opozycyjnych i mobilizowania do coraz bardziej precyzyjnej pracy. Umiejętności analizy i syntezy pozwalają dziecku wypowiedzieć coraz dłuższe i bardziej skomplikowane wypowiedzi. Te umiejętności umożliwiają również wejście w nowe obszary związane z czytaniem i pisaniem.

Wymienione zjawiska językowe są dowodem na poszukiwanie właściwych form wypowiedzi przy bardzo intensywnej rewizji słuchu. Percepcja słuchowa w całym swym zakresie intensywnie kształtuje się, pozwalając na coraz doskonalszą formę wypowiedzi. W artykulacji obserwujemy duże zmiany między 3. a 7. rokiem życia. Szczególnie intensywne zmiany zachodzą w szeregach głosek dentalizowanych. Słuch fonemowy umożliwia ich odróżnienie już około 2. roku życia, ale sprawność narządów artykulacyjnych pozwala je osiągnąć w formie końcowej dopiero ok. 4. lub 5. roku życia. B. Rocławski wskazuje, że rozwój słuchu fonemowego jest zakończony już w okresie od 2. do 3. roku życia, natomiast słuch fonetyczny około 5. roku życia. Zakres tego słuchu rozwija się przez całe życie, w zależności od kontaktu z innymi językami (Rocławski, 2005).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Nieprawidłowości w zakresie percepcji słuchowej

Nieprawidłowości w funkcjonowaniu percepcji słuchowej są różnorodne w zależności od dominacji usznej lub rodzaju zaburzonego zakresu percepcji słuchowej. Według A. Tomatisa, „prawidłowa jest dominacja prawego ucha, a nie lewego" (Grzywniak, 2011: 83). U osób prawousznych przetwarzanie informacji słuchowych jest szybsze, lepsza jest kontrola elementów prozodycznych wypowiedzi, reakcje takich osób są bardziej adekwatne emocjonalnie do sytuacji oraz bardziej spontaniczne. Osoby lewouszne w pierwszej kolejności odbierają z wypowiedzi słownej elementy emocjonalne, a nie treściowe, emocjonalny filtr wpływa niekorzystnie na komunikację. Słyszenie lewouszne jest również dłuższe, co zakłóca szybkość komunikacji. Droga słuchowa w tym przypadku wydłuża się w porównaniu ze słyszeniem prawousznym. Dominacja lewego ucha powoduje, że bodziec słuchowy najpierw odbierany jest przez półkulę prawą, a potem przez ciało modzelowate przechodzi do półkuli lewej, gdzie znajdują się ośrodki mowy. Konsekwencją lewouszności jest również gorsze rozumienie mowy na skutek wolniejszego różnicowania fonemów, trudności w nauce języków obcych, trudności w uczeniu się, czytaniu i pisaniu (Grzywniak, 2011).

W przypadku *zaburzonej recepcji dźwięków mowy*, której przyczyna tkwi w uszkodzeniu receptora słuchowego lub ograniczonej recepcji dźwięków, mamy do czynienia z jedną podstawową dysfunkcją, mianowicie trudnościami w opanowaniu mowy. W mowie takiej osoby zauważyć można ubogie słownictwo, elizje dźwięków i różnego rodzaju deformacje. W przypadku nieprawidłowości w obrębie *słuchu fonemowego*, których przyczyną może być opóźnienie dojrzewania struktur OUN, najczęstszą dysfunkcją może być trudność w różnicowaniu fonemów opozycyjnych. W mowie dziecka najczęściej obserwujemy dyslalię polegającą na substytucji dźwięków lub elizji. Gdy zaburzony jest *słuch fonetyczny*, związany z zaburzoną uwagą słuchową i selekcją dźwięków, występują trudności w różnicowaniu głosek w obrębie jednego fonemu. W mowie odzwierciedla to również dyslalia, ale polega ona wówczas na deformacji dźwięków. Nieprawidłowości w obrębie *słuchu prozodycznego* najczęściej spowodowane są niską stymulacją środowiskową lub niskim napięciem mięśniowym w obrębie narządów artykulacyjnych. Charakteryzują je trudności w różnicowaniu rytmu, melodii, barwy, intonacji, rezonansu nosowego. Wyraża się to trudnościami w realizacji poprawnej prozodii języka, np. monotonią w mowie, brakiem rozróżnienia akcentu w wyrazie, niepłynnością mówienia czy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

nosowaniem. Trudności w *analizie i syntezie słuchowej* mogą być spowodowane uszkodzeniem lewego płata skroniowego lub brakiem stymulacji umiejętności analizy i syntezy. Najczęstszymi dysfunkcjami są trudności w analizowaniu zdań, słów na poziomie sylabowym, głoskowym czy logotomowym oraz brak umiejętności syntezowania. Konsekwencje tego typu nieprawidłowości widoczne są w opanowaniu czytania i pisania. Widoczne są również zaburzenia w sferze emocjonalnej jako następstwo trudności i niepowodzeń w uczeniu się.

Jeżeli trudności w obrębie *pamięci słuchowej* spowodowane są uszkodzeniem okolicy ciemieniowo-skroniowo-potylicznej, co zauważamy u pacjentów z afazją akustyczno-mnestyczną, dochodzi do trudności w zapamiętaniu dłuższych wypowiedzi. W obrębie percepcji słuchowej wyróżnić możemy również *zaburzenia semantyczne*, które mogą być spowodowane również uszkodzeniem mózgu w okolicy ciemieniowo-skroniowo-potylicznej. U pacjentów z afazją semantyczną obserwujemy utratę umiejętności rozumienia logiczno-syntaktycznego. W zaburzeniach kontroli słuchowej wywołanych najczęściej długotrwałymi negatywnymi emocjami niekiedy obserwujemy zaburzenia selekcji dźwięków mowy i zaburzenia lateralizacji słuchowej (Kurkowski, 1997).

Kolejnym zaburzeniem w obrębie percepcji słuchowej jest *agnozja słuchowa*, rozumiana jako utrata zdolności rozpoznawania dźwięków przy zachowanym słuchu (Mroziak, 1996). Powszechnie określa się ją jako trudność w rozumieniu i różnicowaniu mowy słyszanej. Osoba ma zachowaną umiejętność mówienia, pisania i czytania. Może rozpoznawać dźwięki z otoczenia, z reguły nie stwierdza się objawów afatycznych (tak jak w afazji Wernickego). Od osób chorych często słyszymy, że mowa otoczenia jest przytłumiona, brzmi jak język obcy lub ciąg dźwięków trudny do zidentyfikowania. W mowie spontanicznej występują częste pauzy w celu znalezienia właściwego słowa lub parafazje. W badaniu rozumienia mowy chorzy często odwołują się do kontekstu całego zdania, nie do rozumienia pojedynczego słowa. Często chorzy pomagają sobie czytaniem z ust rozmówcy, mowa staje się dla nich również bardziej zrozumiała, gdy tempo mowy rozmówcy jest wolniejsze — wtedy mają możliwość włączenia analizy słuchowej — analizy sekwencyjnej dźwięków mowy i ich różnicowania. Jeszcze innym przykładem *agnozji słuchowej* jest agnozja polegająca na niemożności rozpoznawania dźwięków z otoczenia (*auditory sound*). Mieszane zaburzenia (zaburzenia słuchowe pochodzenia korowego) dotyczą trudności w rozpoznawaniu wszystkich rodzajów bodźców słuchowych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, bez oznak afatycznych. Kolejne zaburzenie w obrębie percepcji słuchowej to *amuzja*, czyli „niezdolność do

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

oceny różnych cech dźwięków muzycznych" (Mroziak, 1996: 43). Można wyróżnić kilka odmian amuzji:
receptive amusia — spowodowana lezjami w lewej półkuli,
expressive amusia — uszkodzenia prawej półkuli,
amuzja czuciowa — związana z utratą wyobrażeń muzycznych,
amuzja ruchowa — trudności w identyfikacji wysokości dźwięków, intensywności, rytmu.

Jest wiele różnych zaburzeń w zakresie percepcji słuchowej, warto również wskazać na zaburzenia emocjonalne, które często stwierdza się u dzieci z obniżoną sprawnością w zakresie percepcji słuchowej, szczególnie w zakresie analizy i syntezy słuchowej.

Wybrane narzędzia diagnozy percepcji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym

Przedstawione tu zostaną dwa wybrane narzędzia diagnostyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym (3- oraz 6-letnich).

Opis testu percepcji słuchowej dziecka 3-letniego

Opracowanie autorskie — I. Polewczyk

Przyjęta w teście punktacja: za każdą prawidłową odpowiedź dziecko otrzymuje 1 punkt.

Zadanie 1. **Lokalizacja źródła dźwięku,** maksymalnie 1 punkt

Zadaniem dziecka jest zlokalizowanie miejsca, w którym został schowany minutnik. W badaniu należy wykluczyć dźwięki dodatkowe, które zakłóciłyby badanie.

Polecenie: *Posłuchaj i pokaż, gdzie jest schowany minutnik (budzik).*

Zadanie 2. **Rozpoznawanie głosów zwierząt**, maksymalnie 5 punktów

Prowadzący pokazuje dziecku obrazki przedstawiające zwierzęta (**kura, baran, pies, krowa, wąż**). Sprawdza, czy dziecko potrafi je rozpoznać i naśladować ich głosy. Osoba prowadząca naśladuje wybrane zwie-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

rzę. Zadaniem dziecka jest odgadnięcie, jakie to zwierzę i wskazanie właściwego obrazka lub nazwanie go (można wykorzystać do badania odgłosy zwierząt nagrane na płytę CD).

Polecenie: *Jakie to zwierzę?*

Zadanie 3. **Rozróżnianie siły głosu (cicho — głośno),** maksymalnie 5 punktów

Prowadzący badanie mówi do dziecka szeptem lub głośno pary wyrazów. Zadaniem dziecka jest powtórzenie słowa, które zostało wypowiedziane cicho albo głośno (w zależności od polecenia).

Polecenia: *Które słowo powiedziałam głośno?*
lalka — miś
Które słowo powiedziałam cicho?
auto — **oko**
Które słowo powiedziałam cicho?
kura — noga
Które słowo powiedziałam głośno?
samolot — nos
Które słowo powiedziałam cicho?
wiaderko — **mrówka**

Zadanie 4. **Analiza słuchowa — wyodrębnianie słów w zdaniu,** maksymalnie 2 punkty

Prowadzący rozpoczyna wspólnie z dzieckiem jedno ćwiczenie, zaznajamiając je z charakterem zadania.

Ćwiczenie wspólne:
• Ola je — *Połóż tyle klocków, ile słyszysz słów* (wspólnie z dzieckiem wykonujemy to zadanie, nie jest ono punktowane).

Polecenie: *Połóż tyle klocków, ile słyszysz słów w zdaniu.*
• Tomek śpi
• Mama czyta gazetę

Zadanie 5. **Synteza słuchowa — synteza sylabowa,** maksymalnie 2 punkty

Prowadzący rozpoczyna wspólnie z dzieckiem jedno ćwiczenie, by wprowadzić w charakter zadania.

Ćwiczenie wspólne:
• *Posłuchaj — powiem imię jakiegoś dziecka — powiedz, kto to jest? Jakie imię usłyszałeś?* (wypowiadamy imię dziecka, które badamy — np.: To — mek).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Polecenie: *Jakie słowo słyszysz?*
• ma — ma
• do — mek

Test percepcji słuchowej dziecka 3-letniego

Karta badania indywidualnego

Opracowanie autorskie — I. Polewczyk

Imię i nazwisko dziecka ……
Data urodzenia ……..
Data badania ……..

Lp.	Rodzaj zadania	Polecenia	Maksymalna liczba punktów do zdobycia	Liczba zdobytych punktów
1.	Lokalizacja źródła dźwięku	*Posłuchaj i pokaż, gdzie jest schowany minutnik (budzik).*	1	
2.	Rozpoznawanie głosów zwierząt	*Jakie to zwierzę?*	5	
3.	Rozróżnianie siły głosu (cicho — głośno)	*Które słowo powiedziałam głośno?* *Które słowo powiedziałam cicho?*	5	
4.	Analiza słuchowa — wyodrębnianie słów w zdaniu	*Połóż tyle klocków, ile słyszysz słów w zdaniu.*	2	
5.	Synteza słuchowa — synteza sylabowa	*Jakie słowo słyszysz?*	2	
		Razem	15	

Ocena wyników testu:
15—11 pkt. — poziom wysoki (W)
10—6 pkt. — poziom średni (Ś)
poniżej 5 pkt. — poziom niski (N)

Wynik badania:
……
……

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Opis testu percepcji słuchowej dziecka 6-letniego

Opracowanie autorskie — I. Polewczyk

Przyjęta w teście punktacja: za każdą prawidłową odpowiedź dziecko otrzymuje 1 punkt.

I. Rymy

Zadanie 1. **Rozpoznawanie rymów,** maksymalnie 5 punktów

Dziecko ma wybrać słowo, które rymuje się z wypowiedzianym przez prowadzącego słowem (ćwiczenie wspólne z dzieckiem: ***kozy*** *— noga czy* ***wozy***).

Polecenie: *Które słowo rymuje się ze słowem*:

klamka — **bramka** czy wiadro
żarówka — wiadro czy **mrówka**
ognisko — **mrowisko** czy spodnie
skakanka — **pisanka** czy sałata
patelnia — telefon czy **kielnia**[1]

Zadanie 2. **Tworzenie rymów,** maksymalnie 5 punktów

Dziecko do podanych słów tworzy nowe słowa, które się rymują. Punktujemy tylko jedno słowo w przypadku podania większej liczby słów do jednego przykładu oraz tylko to słowo, które ma znaczenie.

Polecenie: *Podaj słowo, które będzie się rymowało ze słowem*:
mak, kura, siatka, kłódka, lina

II. Aliteracje

Zadanie 3. **Rozpoznawanie aliteracji,** maksymalnie 5 punktów

Dziecko ma wybrać słowo zaczynające się od tej samej głoski.

Polecenie: *Które słowo zaczyna się od takiej samej głoski jak …* (ćwiczenie wspólne z dzieckiem: **sanki** — rak — **sandały**).

noże — karty — **narty**
rak — **rogi** — buty
foka — **fale** — kury
mucha — **maski** — kaczki
szafa — **szelki** — półka[2]

[1] Przykłady rymów zaczerpnięto z A. Maurer, red. (1997: 37).
[2] Przykłady aliteracji zaczerpnięto z A. Maurer, red. (1997: 37).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Zadanie 4. **Tworzenie aliteracji,** maksymalnie 5 punktów

Dziecko do podanych słów tworzy słowa, które rozpoczynają się od tej samej głoski. Punktujemy tylko jedno słowo w przypadku podania większej liczby słów do jednego przykładu oraz tylko to słowo, które ma znaczenie.

Polecenie: *Podaj słowo, które będzie się zaczynało od takiej samej głoski jak słowo*:

koło, **m**asło, **ś**nieg, **o**ko, **sz**al

Zadanie 5. **Głoski w wygłosie,** maksymalnie 5 punktów

Dziecko ma wybrać słowo, które kończy się na taką samą głoskę, jak w słowie wypowiedzianym przez osobę prowadzącą.

Polecenie: *Które słowo kończy się taką samą głoską, jak słowo …* (ćwiczenie wspólne z dzieckiem: jajk**o** — sowa — pióro).

krowa — **ręka** — kredki
aparat — chomik — **bilet**
indyk — **zamek** — kreda
mlecz — stół — klucz
łokieć — paproć — język[3].

III. Analiza słuchowa

Zadanie 6. **Analiza sylabowa,** maksymalnie 5 punktów

Polecenie: *Podam Ci kilka słów, a Ty spróbuj podzielić je na sylaby. Możesz pomagać sobie, klaszcząc w dłonie* (ćwiczenie wspólne z dzieckiem słowo: **mama** — *mogę podzielić na dwie części — dwie sylaby* ***ma-ma****. Teraz Ty podziel na sylaby słowo…*)

lala, dom, cytryna, kaloryfer, lokomotywa

Zadanie 7. **Analiza fonemowa,** maksymalnie 5 punktów

Polecenie: *Podziel słowo na głoski* (ćwiczenie wspólne z dzieckiem: *gdy powiem słowo* **kot,** *możesz w nim usłyszeć głoski* **k-o-t***. A jakie głoski słyszysz w słowie…?*)

oko, koza, szafa, rower, plakat

Zadanie 8. **Analiza sylabowa pseudosłów,** maksymalnie 3 punkty

[3] Przykłady głosek wygłosowych zaczerpnięto z A. Maurer, red. (1997: 40—41).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Polecenie: *Znam kilka słów w obcym języku, ale nie znam ich znaczenia. Podam kilka takich słów, a Ty spróbuj podzielić je na sylaby. Możesz pomagać sobie, klaszcząc w dłonie, np. słowo … Jak podzielisz je na sylaby?*

Arnik, Fidżo, Naskenu

Zadanie 9. **Analiza głoskowa pseudosłów,** maksymalnie 3 punkty

Polecenie: *Znam jeszcze kilka takich słów. Posłuchaj i podziel słowo na głoski*

Dżadżo, szamko, makola

Zadanie 10. **Analiza logotomowa,** maksymalnie 3 punkty

Prowadzący rozpoczyna wspólnie z dzieckiem jedno ćwiczenie, by wprowadzić w charakter zadania.

Ćwiczenie wspólne: *Mam teraz bardzo trudne zadanie. Podzielimy wyrazy trochę inaczej — nie na sylaby i nie na głoski. Posłuchaj — np. słowo* **Tomek** *możemy podzielić tak:* T — omek, Tome —k.

Polecenie: *Podziel słowa w inny sposób*.

Matylda, okulary, rabarbar

IV. Synteza słuchowa

Zadanie 11. **Synteza sylabowa,** maksymalnie 5 punktów

Polecenie: *Powiedz, jakie słowo słyszysz*.

szko-ła
ta-lerz
wi-de-lec
kro-ko-dyl
lo-ko-mo-ty-wa

Zadanie 12. **Synteza fonemowa,** maksymalnie 5 punktów

Polecenie: *Powiedz, jakie słowo słyszysz*.

u-ch-o
s-t-ó-ł
l-a-m-p-a
l-u-s-t-e-r-k-o
k-r-a-s-n-o-l-u-d-e-k

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Zadanie 13. **Synteza logotomowa,** maksymalnie 3 punkty

Polecenie: *Powiedz, jakie słowo słyszysz*.

okn-o
herb-at-a
b-ur-aczk-i

Zadanie 14. **Synteza sylabowa pseudosłów,** maksymalnie 3 punkty

Polecenie: *Teraz znowu porozmawiamy w obcym języku. Jakie słowo usłyszałeś?*

fli-to
fa-ro-lo
dan-tru

Zadanie 15. **Synteza głoskowa pseudosłów,** maksymalnie 3 punkty

Polecenie: *A teraz — jakie słowo słyszysz?*

t-u-m
a-k-o-f
s-p-u-l-o

V. Pamięć słuchowa

Zadanie 16. **Pamięć głoskowa,** maksymalnie 3 punkty

Prowadzący badanie wypowiada pojedyncze głoski w izolacji, z wyraźną przerwą między poszczególnymi głoskami. Zadaniem dziecka jest powtórzenie w takiej samej kolejności usłyszanych dźwięków.

Polecenie: *Powtórz za mną w takiej samej kolejności podane głoski*:

k, l, n
o, b, d, ń
sz, l, a, n, f

Zadanie 17. **Pamięć sylabowa,** maksymalnie 3 punkty

Polecenie: *Powtórz za mną w takiej samej kolejności podane sylaby:*

ko, ga, de
su, sza, fi
la, mi, po, ra

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

VI. Paronimy[4]

We wszystkich zadaniach stosujemy schemat badania:
- *Prowadzący podaje nazwę obrazka*.
- *Prowadzący w różnej kolejności wymienia paronimy.*

Polecenie: *Pokaż gdzie:* — kasza — kasa, kasa — kasa, kasza, kasza, kasa…
Zadaniem dziecka jest wskazanie właściwego obrazka

Zadanie 18. **Opozycja spółgłoskowa — miejsce artykulacji,** maksymalnie 3 punkty

kasza — kasa
żebra — zebra
gruszka — dróżka

Zadanie 19. **Opozycje spółgłoskowe: dźwięczne — bezdźwięczne,** maksymalnie 3 punkty

półka	bułka
kury	góry
kosa	koza

Zadanie 20. **Opozycja spółgłoskowa — stopnia zbliżenia narządów mowy,** maksymalnie 3 punkty

kura	kula
kratka	klatka
rama	jama

Zadanie 21. **Badanie opozycji głoskowych w zdaniach**[5]**,** maksymalnie 4 punkty

Polecenie: *Które zdanie powiedziałam poprawnie? Pierwsze czy drugie?*

W **s**afie wisi ko**s**ula. W szafie wisi koszula.
Tata łowi ryby. Tata łowi **j**yby.
Mama myje **f**annę. Mama myje wannę.
Ola włożyła **t**wiaty do dzban**t**a. Ola włożyła kwiaty do dzbanka.

[4] Do próby wyrazowej (paronimy) zostały wybrane tylko trzy opozycje związane z najczęściej spotykanymi wadami wymowy u dzieci. W przypadku dyslalii wykonujemy pogłębione badanie słuchu fonemowego lub fonetycznego.

[5] Badanie opozycji głoskowych w zdaniu jest modyfikacją prób J. Cieszyńskiej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Test percepcji słuchowej dziecka 6-letniego

Karta badania indywidualnego

Opracowanie autorskie — I. Polewczyk

Imię i nazwisko dziecka ……
Data urodzenia ……..
Data badania ……..

Lp.	Rodzaj zadania	Polecenia	Maksymalna liczba punktów	Liczba zdobytych punktów
1.	Rozpoznawanie rymów	*Które słowo rymuje się ze słowem…*	5	
2.	Tworzenie rymów	*Podaj słowo, które będzie się rymowało ze słowem…*	5	
3.	Rozpoznawanie aliteracji	*Które słowo zaczyna się od takiej samej głoski jak…*	5	
4.	Tworzenie aliteracji	*Podaj słowo, które będzie się zaczynało od takiej samej głoski jak słowo…*	5	
5.	Głoski w wygłosie	*Które słowo kończy się taką samą głoską jak słowo…*	5	
6.	Analiza sylabowa	*Podziel słowo na sylaby*	5	
7.	Analiza fonemowa	*Podziel słowo na głoski.*	5	
8.	Analiza sylabowa pseudosłów	*Podziel słowo na sylaby.*	3	
9.	Analiza głoskowa pseudosłów	*Podziel słowo na głoski.*	3	
10.	Analiza logotomowa	*Podziel słowa w inny sposób.*	3	
11.	Synteza sylabowa	*Powiedz, jakie słowo słyszysz.*	5	
12.	Synteza fonemowa	*Powiedz, jakie słowo słyszysz.*	5	
13.	Synteza logotomowa	*Powiedz, jakie słowo słyszysz.*	3	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

14.	Synteza sylabowa pseudosłów	*Powiedz, jakie słowo słyszysz.*	3	
15.	Synteza głoskowa pseudosłów	*Powiedz, jakie słowo słyszysz.*	3	
16.	Pamięć głoskowa	*Powtórz za mną w takiej samej kolejności podane głoski…*	3	
17.	Pamięć sylabowa	*Powtórz za mną w takiej samej kolejności podane sylaby…*	3	
18.	Opozycja spółgłoskowa: miejsce artykulacji	*Pokaż, gdzie: …*	3	
19.	Opozycje spółgłoskowe: dźwięczne — bezdźwięczne	*Pokaż, gdzie: …*	3	
20.	Opozycja spółgłoskowa — stopnia zbliżenia narządów mowy	*Pokaż, gdzie: …*	3	
21.	Badanie opozycji głoskowych w zdaniach	*Które zdanie powiedziałam poprawnie? Pierwsze czy drugie?*	4	
		Razem	82	

Ocena wyników testu:
82—56 pkt. — poziom wysoki (W)
55—28 pkt. — poziom średni (Ś)
poniżej 27 pkt. — poziom niski (N)

Wynik badania:
……
……

Podsumowanie

Przedstawiona próba uchwycenia zakresu percepcji słuchowej pozwoliła na wyznaczenie narzędzi diagnostycznych do badania dzieci w wieku przedszkolnym. Dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, logopedów

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

i pedagogów pracujących z małymi dziećmi wyznaczenie punktu odniesienia do pracy wydaje się nieodzowne. Narzędzia diagnostyczne mają służyć ocenie poziomu percepcji słuchowej. Konieczna wydaje się także praca codzienna nad stymulowaniem percepcji słuchowej. Zarys ćwiczeń w tym zakresie przedstawiłam szerzej w innych publikacjach (Polewczyk, 2011). Rozbudowana stymulacja percepcji słuchowej dziecka powinna przyczynić się do usprawnienia słuchu fizycznego i mownego. Powinna również umożliwić dziecku opanowanie umiejętności mówienia, czytania i pisania na poziomie pozwalającym na dobry start w nauce szkolnej, a jednocześnie zapewnić dobry poziom rozwoju emocjonalnego dziecka, które jest pewne swoich umiejętności słuchowych.

Bibliografia

Bokus B., Shugar G.W., red., 2007: *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWSP.

Daszkiewicz W., 2008: *Powszechna encyklopedia filozofii*. Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

Demel G., 1987: *Elementy logopedii*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Demel G., 1998: *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Dołęga Z., 2003: *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa — prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Domagała A., Mirecka U., 2002: *Słuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej*. „Logopedia", T. 30, s. 7—26.

Gałkowski T., Jastrzębowska G., red., 1999: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Grabowska A., Budohoska W., 1995: *Procesy percepcji*. Warszawa, PWN.

Grzywniak C., 2011: *Przydatność treningów słuchowych u dzieci z trudnościami w uczeniu się*. W: Bałachowicz J., Zbróg Z., red.: *Edukacja (dla) dziecka — od trzylatka do sześciolatka*. Kraków, s. 71—88.

Harwas-Napierała B., Trempała J., 2006: *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, PWN.

Jusczyk P., 2007: *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*. W: Bokus B., Shugar G., red.: *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 63—99.

Kołłątaj W., 1993: *Bezwarunkowy i warunkowy krzyk niemowlęcy*. „Audiofonologia", nr 5, s. 43—49.

Kornas-Biela D., 1993: *Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy*. W: Rocławski B., red.: *Opieka logopedyczna od poczęcia*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 15—23.

Kozłowska K., 1996: *Pomagajmy dzieciom z zaburzeniami mowy*. Kielce, WP ZNP.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Kurkowski Z., 1997: *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń mowy*. „Audiofonologia", nr 10, s. 103—110.
Kurkowski Z., 1999: *Zaburzenia percepcji słuchowej u osoby z alalią motoryczną — studium przypadku*. „Audiofonologia", nr 15, s. 193—198.
Matczak A., 2003: *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
Maurer A., red., 1997: *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
Mroziak J., 1996: *Zaburzenia spostrzegania — agnozje*. W: Herzyk A., Kądzielawa D., red.: *Zaburzenia w funkcjonowaniu człowieka z perspektywy neuropsychologii klinicznej*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 35—56.
Polewczyk I., 2007: *Wychowanie słuchowe jako profilaktyka wad wymowy i trudności w czytaniu*. V: *Veda, vzdelávanie, prax zbornik z medzinarodnej vedeckej konferencie 14—15 november 2007*. Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa, s. 274—281.
Polewczyk I., 2011: *Kształtowanie percepcji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym w świetle zmian w podstawie programowej*. W: Bałachowicz J., Zbróg Z., red.: *Edukacja (dla) dziecka — od trzylatka do sześciolatka*. Kraków, Wydawnictwo Libron, s. 55—70.
Rocławski B., 1986: *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Rocławski B., 2005: *Słuch fonemowy i fonetyczny*. Gdańsk, Wydawnictwo Morskie.
Rostańska E., 2010: *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Smoczyński P., 1955: *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
Styczek I., 1982: *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Tomaszewski T., 1995: *Psychologia ogólna*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.
Zimbardo P., 1999: *Psychologia i życie*. Warszawa, PWN.

Irena Polewczyk

Auditory perception – the research subject and the diagnostic tools

Summary

The paper gives the answers to four questions and attempts to provide boundaries for and a definition of auditory perception. The first question refers to the scope of auditory perception. The second is associated with the stages of child development. The third concerns the consequences of auditory perception impairments. The fourth directly indicates how to examine auditory perception among kindergarten children.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Irena Polewczyk

Die Hörwahrnehmung — Forschungsgegenstand und Diagnosewerkzeug

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird es versucht, die Grenzen und die Bestandteile des Begriffs „Hörwahrnehmung“ zu bestimmen. Die Verfasserin stellt vier Fragen: erste von ihnen betrifft den Gegenstand und den Bereich von der Hörwahrnehmung. Die zweite ist mit der Entwicklung des Kindes verbunden. Dritte Frage sollte entscheiden, welche Folgen gestörte Hörwahrnehmung hat und die letzte Frage betrifft die Untersuchungsmethoden von der Hörwahrnehmung bei den Vorschulkindern.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Katarzyna Węsierska, Barbara Jeziorczak, Anna Chrostek

Profilaktyka i wczesna interwencja w jąkaniu u małych dzieci

Zaburzenia płynności mowy u małych dzieci — wprowadzenie

Jąkanie nie jest chorobą cywilizacyjną, nie pojawiło się w ostatniej dekadzie czy nawet w ostatnim tysiącleciu. Trudności z płynnym wypowiadaniem się miewali wszyscy, także władcy, aktorzy, ludzie zasłużeni dla społeczeństwa. Można podejrzewać, że problemy te towarzyszyły ludzkości, odkąd rozwinęła się mowa. Mimo że jąkanie jest zaburzeniem znanym ludziom od wieków i chociaż w znacznym stopniu może ono wpływać na komunikację, to wyjaśnienie tego zjawiska, jak dotąd, nie jest pełne i jednoznaczne. Pomimo tylu lat doświadczania niepłynności mowy w życiu wielu ludzi nie udało się wypracować jednego, skutecznego sposobu postępowania, które pomagałoby jąkającym się osobom. Jąkający się dorośli, których myślenie o sobie, aspiracje zawodowe i osobiste niejednokrotnie są zależne od problemów z mową, podejmują ogromny wysiłek w celu przezwyciężenia tych trudności, aby uzyskać poczucie satysfakcji z życia. W lepszej sytuacji są jąkające się dzieci, gdyż ich mowa dopiero się rozwija, kształtuje, a nawyki — również te niepożądane, które mogą się pojawiać w obrębie mowy i języka — są stosunkowo słabo utrwalone. Jest to jeden z podstawowych powodów, dla których warto zapobiec rozwojowi jąkania na wczesnym etapie niepłynności, a więc już w dzieciństwie. Informacje, jakie mamy dzięki badaniom naukowym na temat jąkania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

u dzieci, pozwalają na postawienie kilku istotnych tez — mogą one równocześnie posłużyć logopedom za wskazówki do postępowania terapeutycznego.

Problem jąkania najczęściej ma swą genezę w dzieciństwie. Bardzo rzadko pierwsze objawy pojawiają się dopiero w okresie nauki szkolnej czy już w życiu dorosłym (Bloodstein, 1975; Tarkowski, 1992). Nie każda niepłynność jest jąkaniem. Małe dzieci we wczesnym dzieciństwie, w okresie intensywnego rozwoju mowy mają problemy z utrzymaniem płynności wypowiedzi. Wiele z nich w wieku między 2. a 5. rokiem życia natrafia na niewielkie trudności z płynnym mówieniem. Nie wszystkie te objawy zalicza się jednak do jąkania. Zwykłe niepłynności, typowe dla intensywnego rozwoju mowy dziecka, zazwyczaj mijają, w miarę jak doskonali ono zdolność wypowiadania się. Problemy z utrzymaniem płynności mowy są często konsekwencją opanowywania w tym czasie przez dziecko wielu trudnych umiejętności. Ćwicząc mięśnie używane podczas wypowiadania dźwięków, kształcąc formułowanie myśli, doskonaląc korzystanie z pamięci i kontrolę emocji, dziecko może popełniać naturalne błędy, które są typowym objawem złożonego procesu nabywania kompetencji komunikacyjnej. Niepłynność może wzrastać w sytuacjach stresu, zmęczenia, a także w chwilach, kiedy dziecko jest skupione na opanowywaniu nowej umiejętności. Nawet jeśli nasilenie objawów niepłynności w mowie jest znaczne, nie musi to oznaczać, że dziecko ma predyspozycje do jąkania chronicznego w przyszłości (Yairi, Ambrose, 2005). Pewna grupa dzieci w wieku przedszkolnym doświadcza jednak nasilonych problemów z płynnością mówienia. Znaczna część z nich ma szansę poradzić sobie z nimi nawet bez pomocy logopedy. Badania nad częstotliwością występowania jąkania i rozpowszechnieniem tego zjawiska wykazują, że około 5% populacji jąkało się kiedykolwiek, podczas gdy zaledwie 1% jąka się w danym czasie (Yairi, Ambrose, 1999). Wskazuje to na znaczną liczbę przypadków samoistnego ustępowania objawów. Dziewczynki częściej niż chłopcy przezwyciężają problemy z płynnością mowy bez interwencji terapeutycznej, co powiększa dysproporcję między jąkającymi się kobietami i jąkającymi się mężczyznami (Howell, 2011; Yairi, Seery, 2011). Logopeda, do którego zgłaszają się rodzice małego dziecka z problemem niepłynności, musi ocenić, czy przechodzi ono przez naturalny etap w rozwoju mowy, czy też występuje ryzyko jąkania. W obu przypadkach istotne są analiza i planowe modyfikowanie środowiska dziecka (dotyczące samej komunikacji, stylu życia i innych jego elementów). Ponieważ pierwsze objawy jąkania występują zazwyczaj pomiędzy 2. a 5. rokiem życia (Yairi, Ambrose, 2005; Yairi, Seery, 2011), bardzo wcześnie można zauważyć prob-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

lem, monitorować jego przebieg i rozpocząć oddziaływania pośrednie lub bezpośrednie.

Etiologia jąkania nie jest w pełni rozpoznana. Stwierdzono, że wiele czynników leży u podstaw wystąpienia i rozwoju tego zaburzenia. Jąkanie jest postrzegane obecnie jako efekt kompilacji czynników neurofizjologicznych, lingwistycznych, psychologiczno-emocjonalnych i środowiskowych (Smith, Kelly, 1997). Trudno jest wyróżnić jedną, bezpośrednią przyczynę jąkania. Dla skuteczności opieki logopedycznej ważne jest uwzględnienie tych czynników leżących u podłoża trudności z płynnością, których modyfikacja jest możliwa i może wspomóc wykreowanie odpowiednich warunków do poprawy płynności mowy dziecka.

Jak podkreślają praktycy i teoretycy zajmujący się jąkaniem, zjawisko to jest zmienne i różnorodne (Kelman, Nicholas, 2008; Starkweather, Givens-Ackerman, 1997). Objawy jąkania mogą pojawiać się i znikać, może ono być różne w różnym czasie i w różnych okolicznościach. Okresy nasilenia niepłynności mogą być przerywane całkiem płynną mową. Zmianę charakteru jąkania można zauważyć również wraz z rozwojem niepłynności w kierunku pełnoobjawowego jąkania. O. Bloodstein wyróżnia cztery fazy rozwoju jąkania:

- faza pierwsza — okres przedszkolny: jąkanie jest epizodyczne; dziecko jąka się zazwyczaj, gdy jest zmęczone, podekscytowane, ma trudność z wypowiedzeniem jakiejś myśli lub wywierana jest na nie komunikacyjna presja; dominującym objawem są powtórzenia; symptomy zająknięć pojawiają się najczęściej na początku zdania lub frazy; zająknięcia mogą występować nie tylko na głównych częściach mowy (rzeczownikach, czasownikach, przymiotnikach), ale i spójnikach, zaimkach; większość dzieci w tym okresie nie ma świadomości jąkania;
- faza druga — wiek wczesnoszkolny: jąkanie nabiera cech chroniczności; objawy jąkania występują w głównych częściach mowy (rzeczownikach, czasownikach, przymiotnikach i przysłówkach); pojawia się pewien poziom świadomości jąkania u dziecka, ale zazwyczaj nie są obecne takie problemy, jak unikanie mówienia czy logofobia (lęk przed mówieniem);
- faza trzecia: jąkanie zazwyczaj występuje w konkretnych sytuacjach (szczególnie trudnych dla osoby jąkającej się), np. podczas odpowiedzi w klasie, w czasie rozmów przez telefon, kontaktów z nieznajomymi; pewne słowa mogą być przez jąkającą się osobę postrzegane jako trudniejsze niż inne; reakcje unikania i logofobia ciągle nie są jeszcze bardzo nasilone;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- faza czwarta: osoba oczekuje wystąpienia jąkania; obawia się mówić określone wyrazy i głoski; odczuwa lęk przed wypowiadaniem się w pewnych typach sytuacji wobec niektórych osób; występuje wysoki poziom logofobii i duże nasilenie reakcji unikania (Bloodstein, 1975)[1].

Wraz z rozwojem jąkania objawom słyszalnym w mowie i możliwym do zaobserwowania zaczyna towarzyszyć komponent emocjonalny — trudne przeżycia, które są niewidoczne dla otoczenia. Mają one wpływ na myślenie i funkcjonowanie osoby jąkającej się. Do opisu zewnętrznych i ukrytych objawów jąkania często używana jest — za J. Sheehanem — metafora góry lodowej. Nadwodna część góry lodowej to słyszalne i widoczne zająknięcia, współruchy, natomiast część podwodna kryje frustrację, wstyd, złość, lęk i inne trudne emocje towarzyszące jąkaniu (Adamczyk, 1998; Kostecka, 2004).

Najnowsze badania wskazują, że obawy przed mówieniem mogą wystąpić już u małych dzieci, nawet we wczesnym wieku, jednak poziom świadomości jąkania i obaw przed mówieniem rośnie wraz z wiekiem dziecka (Yairi, Ambrose, 2005). Lęk przed mówieniem w wieku przedszkolnym jest często odpowiedzią na reakcje otoczenia oraz sposób przeżywania niepłynności dziecka przez jego najbliższych (Ezrati-Vinacour, Platzky, Yairi, 2001). Biorąc pod uwagę etapy rozwoju jąkania zaproponowane przez O. Bloodsteina, możemy stwierdzić, że w wieku przedszkolnym mamy do czynienia najczęściej z pierwszą fazą lub znacznie rzadziej z symptomami typowymi dla drugiej fazy jąkania. To wskazuje na potrzebę zastosowania przede wszystkim interwencji pośredniej. W niektórych przypadkach potrzebna będzie także bezpośrednia praca z dzieckiem. Należy nadmienić, że brak świadomości jąkania u dziecka lub stosunkowo niewielki poziom obaw i lęku związanych z mówieniem nie wyklucza pracy nad negatywnymi uczuciami i emocjami, których doświadczają rodzice w związku z problemem jąkania w rodzinie.

Przeprowadzone badania oraz doświadczenia praktyków wskazują, że wczesna interwencja w przypadku jąkania u dzieci jest skuteczna (Harris i in., 2002; Jones i in., 2008; Lincoln, Onslow, 1997; Millard, Edwards, Cook, 2009; Millard, Nicholas, Cook, 2008; Richels, Conture, 2007).

---

[1] H.F.M. Peters i C.W. Starkweather (1990) proponują wyróżnić pięć faz rozwoju jąkania:
— 2—6 lat — okres przedszkolny,
— 6—12 lat — okres wczesnoszkolny,
— 12—17 lat — okres pokwitania i wczesnej dojrzałości,
— 18—30 lat — późna dojrzałość i wczesna dorosłość,
— 30 lat i więcej — dorosłość.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Na tym etapie to przede wszystkim czynniki środowiskowe stają się celem oddziaływań profilaktycznych i terapeutycznych logopedy. Uwarunkowania związane ze środowiskiem dziecka znacząco oddziałują na płynność jego mowy, a zarazem w dużym stopniu poddają się kontroli otoczenia. Dokonując ich modyfikacji, opiekunowie mogą stosunkowo łatwo wywierać pozytywny wpływ na mowę dziecka. W konsekwencji interwencja logopedy podjęta na etapie przedszkolnym w pewnym sensie odbywa się najmniejszym kosztem dziecka, angażując w zamian w znacznym stopniu osoby dorosłe. Niepłynność mowy u małych dzieci wiąże się więc ze znacznie mniejszymi obciążeniami niż niepłynność mowy u osób dorosłych. W przypadku zaburzeń płynności mowy u małych dzieci warte zarekomendowania są opisane w dalszej części artykułu różne formy działań profilaktycznych.

Jąkanie u małych dzieci — profilaktyka logopedyczna

L.M. Hulit, amerykański badacz, logopeda, a zarazem osoba jąkająca się, w książce *Straight Talk on Stuttering* na postawione przez siebie pytanie: „Czy jąkaniu można zapobiec?" odpowiada kolejnym: „A czy można zapobiec zachorowaniu na raka?" (2004: 117—119). W zapobieganiu rozwinięciu się pełnoobjawowego jąkania konieczne jest oddziaływanie kompleksowe, wielostopniowe. Rozpatrując potrzebę podejmowania działań prewencyjnych, warto mieć na uwadze fakt, że „łatwiej i taniej jest zapobiegać zaburzeniom w komunikacji językowej niż poddawać je terapii" (Węsierska, 2012c: 27). Pisząc o profilaktyce, nie mamy na myśli jedynie pracy z samymi dziećmi zagrożonymi niepłynnością mowy czy ich rodzinami. Współczesna kompleksowa prewencja w logopedii ujmuje ten problem znacznie szerzej, uwzględnia profilaktykę pierwszo-, drugo- i trzeciorzędową. Terapeuta, zarówno wskutek oddziaływań terapeutycznych w jąkaniu, jak i oddziaływań profilaktycznych, „ma doprowadzić do takiej sytuacji, w której nie będzie on potrzebny swojemu pacjentowi" (Jeziorczak, Węsierska, 2011a: 52).

Pytając o to, jak nie dopuścić do powstawania zaburzeń płynności mowy, należy najpierw odpowiedzieć na pytanie, na jakie czynniki leżące u podstaw rozwoju jąkania mamy wpływ jako logopedzi, rodzice i nauczyciele. Czynniki fizjologiczne i częściowo językowe znajdują się poza kontrolą. Pewne warunki, z jakimi mamy do czynienia, są po prostu „zastane"

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

i niezmienne — genetyczne predyspozycje, temperament dziecka, możliwości poznawcze. Na dużą część czynników mamy jednak bardziej lub mniej bezpośredni wpływ.

Profilaktyka pierwszorzędowa — upowszechnianie wiedzy logopedycznej w środowisku

Profilaktyka pierwszorzędowa polega na zapobieganiu rozwojowi jąkania na długo przed tym, zanim wystąpią jakiekolwiek jego objawy. Jedną z form tego poziomu działań prewencyjnych jest upowszechnianie wiedzy w społeczeństwie, dotyczącej podstawowych warunków sprzyjających rozwojowi płynnej mowy. Jakie informacje powinny być propagowane? Wydaje się, że zależy to od odbiorcy, od jego możliwości przyswojenia i wykorzystania tej wiedzy (Węsierska, 2012c). Są zatem różne grupy potencjalnie zainteresowanych osób, których odpowiednia świadomość dotycząca warunków rozwoju płynnej mowy będzie w efekcie zapobiegać rozwojowi zaburzenia, jakim jest jąkanie. Najważniejszymi osobami w życiu dziecka są z pewnością rodzice. Im większa wiedza rodziców o samym procesie nabywania mowy przez dziecko, warunkach sprzyjających i zakłócających rozwój mowy, tym pewniej będą mogli czuć się i spełniać w swoich rolach rodzicielskich. Inną grupą, z którą najczęściej opiekunowie i ich dzieci mają kontakt, są lekarze pediatrzy. Lekarze są postrzegani przez rodziców jako kompetentni specjaliści, z których zdaniem bez wątpienia się liczą. Od sposobu, w jaki lekarz udzieli rodzicowi porad i wskazówek, także w odniesieniu do rozwoju poznawczego i językowego ich dziecka, często zależy możliwość zastosowania wczesnej interwencji logopedycznej. Większość dzieci ponadto zaczyna uczęszczać do przedszkoli, gdzie spotyka się z pracującym tam personelem. To kolejna bardzo ważna grupa specjalistów, która może udzielić kompetentnego wsparcia rodzicowi poszukującemu informacji na temat rozwoju i zaburzeń mowy. Zakres i sposób przekazu informacji w tych grupach odbiorców, kształtujących rzeczywistość społeczną wokół dziecka, będzie zróżnicowany. Można jednak wyróżnić wspólne zagadnienia, jakie warto przekazać zarówno rodzicom, pediatrom, jak i nauczycielom przedszkolnym.

Pierwszym z tematów jest promowanie dobrej komunikacji w kontakcie z dzieckiem. Do prawidłowego rozwoju mowy potrzebne są odpo-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

wiednie warunki. Całe społeczeństwo wymaga stałej edukacji z zakresu profilaktyki logopedycznej (Węsierska, 2012c). Celem takiej pedagogizacji będzie między innymi promowanie pożądanych interakcji między rodzicem a dzieckiem, podczas których możliwe jest budowanie prawdziwej więzi dorosłego opiekuna z małym człowiekiem. Taki kontakt sprzyja jednocześnie swobodnej, bezpiecznej wymianie myśli, spostrzeżeń, uczuć (Pepper, Weitzman, 2004; Węsierska, 2011). Podstawowe wiadomości na temat dobrej, przyjaznej dziecku, uwzględniającej jego potrzeby komunikacji można upowszechniać na wiele sposobów — przez programy edukacyjne, warsztaty dla rodziców, plakaty edukacyjne, różnego rodzaju akcje promocyjne z wykorzystaniem środków masowego przekazu, poradniki, umożliwienie opiekunom dzieci konsultacji ze specjalistą. Lekarze pediatrzy mogą zapoznać się z literaturą, korzystać z własnych doświadczeń życiowych, współpracować z logopedami. Wskazane wydaje się propagowanie wśród lekarzy wiedzy na temat prawidłowości w rozwoju mowy, a także objawów zakłóceń tego procesu i sposobów reagowania w przypadku wystąpienia czynników ryzyka (Guitar, Conture, 2012). Zarówno wyniki badań ankietowych prowadzonych wśród lekarzy[2], jak i doświadczenie logopedów praktyków wskazuje, że ta grupa zawodowa jest często kluczem do sukcesu we wczesnej interwencji w przypadku wielu zaburzeń mowy, także w jąkaniu wczesnodziecięcym. To właśnie lekarze mają zwykle pierwszy kontakt z rodzicami dziecka z niepłynnością. Potrafią oni znacząco wpłynąć na podejmowane przez opiekunów decyzje.

Propozycją działań z zakresu profilaktyki pierwszorzędowej jest podejmowanie współpracy z personelem przedszkolnym oraz rodzicami. Coraz częściej, również w Polsce, formą pomocy proponowaną rodzicom są

[2] W prowadzonych w Stanach Zjednoczonych ogólnonarodowych badaniach (opracowywanych w ramach University of Illinois Survey Research Laboratory) analizie poddano wiedzę pediatrów z różnych części kraju na temat jąkania u małych dzieci. Wyniki badań wskazują nie tylko na potrzebę szerszej współpracy ze światem medycznym na różnych poziomach, ale również na pozytywne efekty podejmowanych w tym kierunku działań. Badania te wykazały, że pediatrzy w różnym stopniu orientują się w analizowanych obszarach związanych z jąkaniem (etiologia, związek jąkania z ogólnym rozwojem dziecka, kryteria diagnostyczne i możliwości oddziaływań terapeutycznych) i że lekarze w widoczny sposób skorzystali z prowadzonych na te tematy działań informacyjnych o różnym charakterze. Badacze we wnioskach podkreślają, że przekonania lekarzy na temat natury jąkania mają znaczący wpływ na dzieci, podejmowanie przez nie terapii czy też postaw przyjmowanych przez rodziców zarówno wobec terapii, jak i przyczyn jąkania dziecka (Yairi, Carrico, 1992).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

szkoły dla rodziców, warsztaty i grupy wsparcia, których celem jest doskonalenie własnych kompetencji komunikacyjnych, umiejętności wychowawczych i budowanie pozytywnego kontaktu z własnym dzieckiem. Dla osób mierzących się z problemem jąkania istotne jest, aby przedmiotem pracy było budowanie środowiska sprzyjającego swobodnemu doskonaleniu sprawności językowej. Przykład takiej skutecznej, całościowej metody stanowią programy logopedyczne dla dzieci z zaburzeniami w rozwoju tworzone w Centrum Hanen w Kanadzie (Weitzman, Greenberg, 2002; Węsierska, 2011). Obszarem oddziaływań w zasadzie z pogranicza profilaktyki pierwszo- i drugorzędowej, w ramach współpracy z rodzicami, lekarzami oraz nauczycielami przedszkoli, jest upowszechnianie wiedzy na temat kamieni milowych rozwoju mowy oraz podstawowych niepokojących objawów. Świadomość różnych specjalistów i opiekunów dotycząca tego, co może być symptomem zaburzeń płynności, pozwoli im zidentyfikować problem na początkowym etapie i podjąć decyzję o potrzebie działań umożliwiających skuteczną wczesną interwencję.

W ramach zapobiegania rozwojowi jąkania istotne jest w końcu pogłębianie w społeczeństwie świadomości potrzeby konsultacji specjalistycznej w razie jakichkolwiek obaw. Aby dziecko trafiło odpowiednio szybko do logopedy, często wymagana jest od najbliższego otoczenia wiedza na temat sygnałów ostrzegawczych, jakie wskazują na możliwość występowania problemu jąkania. W Stanach Zjednoczonych jest ona upowszechniana dzięki działalności różnych stowarzyszeń i fundacji. Przykładem takiego upowszechniania wiedzy są strony internetowe: The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), The National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, The Stuttering Foundation czy British Stammering Association. Można znaleźć na nich między innymi informacje o czynnikach ryzyka jąkania, które mogą pomóc opiekunom w podjęciu decyzji o potrzebie konsultacji z logopedą. Odwiedzając takie strony, opiekunowie mogą się dowiedzieć, że między 2. a 5. rokiem życia dziecka ma prawo pojawić się niepłynność. Sygnałem dla rodzica, że jąkanie może się u dziecka utrzymać, jest nasilające się powtarzanie części słów (*b-b-boję się*), przedłużanie dźwięku (*sss-słońce*), pojawiające się napięcie lub „brak tchu" podczas wypowiedzi, nietypowy rytm wypowiedzi, zaburzone tempo podczas zająknięcia (*b-b---b---bocian*), otwieranie ust i jednoczesna niemożność wydobycia dźwięku czy znaczne nadużywanie słów-wypełniaczy, typu *yhm*, *no*, *no wiesz*. Rodzic może również dowiedzieć się, że prawdopodobieństwo utrwalenia się jąkania wzrasta wtedy, gdy problem ten pojawił się po 3 latach i 6 miesiącach życia i utrzymuje się dłużej niż 12 miesięcy, gdy towarzyszą mu inne problemy w roz-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

woju mowy albo gdy w rodzinie są przypadki chronicznego jąkania u osób dorosłych[3].

Jakość komunikacji jest zależna nie tylko od teoretycznej wiedzy podmiotów biorących udział w akcie komunikacji, gdyż ma znacznie szersze uwarunkowania. Stwierdzenie to można uznać za truizm, ale pokazuje ono, że jest jeszcze wiele innych możliwych kierunków oddziaływań, które wpływają pozytywnie na płynność mowy i nie dopuszczają do rozwoju jej zaburzeń. Wszystkie działania, które poprawiają kondycję rodziny i społeczeństwa, stwarzając odpowiednie warunki dla satysfakcjonujących więzi między ludźmi, z pewnością przyczynią się także do poprawy jakości szeroko rozumianej komunikacji, a tym samym będą zapobiegać powstawaniu zbędnych napięć i związanej z nimi niepłynności. Aby mieć poczucie sprawstwa, analizujemy tu jedynie czynniki, na które jako logopedzi mamy realny wpływ. Dzielenie się wiedzą na pewno pozostaje w naszych kompetencjach i może zostać wykorzystane w ramach profilaktyki pierwszorzędowej.

Profilaktyka drugorzędowa — wczesna identyfikacja

Kolejną formę profilaktyki, tzw. drugorzędową, stanowi wczesna identyfikacja problemu, umożliwiająca wczesną interwencję logopedyczną. Wśród teoretyków i praktyków występuje wiele kontrowersji wokół momentu rozpoczęcia terapii u młodszych dzieci (Sidavi, Fabus, 2010). W związku z występowaniem w tej grupie wiekowej dużej liczby przypadków samoistnego ustąpienia objawów wielu praktyków unika konsekwentnej interwencji terapeutycznej, skłaniając się ku dłuższemu okresowi „aktywnego monitoringu" (Curlee, Yairi, 1997). O terminie rozpoczęcia oddziaływań terapeutycznych decyduje nie tylko charakter czy natężenie niepłynności, ale także wiele innych czynników, które należy wziąć pod uwagę, aby przewidzieć z jak największym prawdopodobieństwem szanse na rozwój prawidłowej, płynnej mowy.

[3] Więcej informacji na temat czynników ryzyka jąkania można znaleźć na stronach: American Speech-Language-Hearing Association: www.asha.org; The National Institute on Deafness and Other Communication Disorders: www.nidcd.nih.gov; The Stuttering Foundation of America: www.stutteringhelp.org (informacje także w języku polskim) oraz British Stammering Association: www.stammering.org.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Podstawowym narzędziem z zakresu profilaktyki drugorzędowej w przypadku jąkania jest przesiew, tzw. skrinning (ang. *screening*). Badania przesiewowe pozwalają na ocenę czynników ryzyka i podjęcie dalszych decyzji — czy wystarczy monitoring i ewentualnie spotkania konsultacyjne, czy też należy przeprowadzić pełne badanie logopedyczne, aby określić kierunek terapii niepłynności (Kelman, Nicholas, 2008; Węsierska, 2010). Ocena taka wymaga specjalistycznej wiedzy, dlatego przesiewy logopedyczne w tym przypadku powinny być przeprowadzane przez logopedów. Kiedy specjalista stwierdzi, że dziecko nie wymaga interwencji terapeutycznej, wtedy wyjaśnia on rodzicom, że sytuacja dziecka nie jest niepokojąca, i podaje przydatne informacje na temat niepłynności oraz prosi o kontakt w razie niepokojących sygnałów. Opiekunowie mogą również skorzystać z konsultacji, szczególnie wtedy, gdy mają wątpliwości czy pytania, oraz wtedy, gdy logopeda uznaje, że dodatkowe spotkanie może pomóc opiekunom stworzyć dziecku warunki sprzyjające płynności. Ponadto niektórzy praktycy, pomimo pozytywnego wyniku uzyskanego przez dziecko w badaniu przesiewowym, stosują w wielu podejściach proces tzw. monitoringu — zaplanowanej kontroli sytuacji w stopniowo wydłużanych okresach, ponieważ niepłynność mowy nie jest zjawiskiem w pełni przewidywalnym.

Wczesna interwencja na podstawie wyniku analizy czynników ryzyka

Stale prowadzone badania pozwalają na określenie pewnych czynników ryzyka, które pomagają diagnozującemu logopedzie podjąć decyzję dotyczącą potrzeb danego dziecka. Nie można jednak powiedzieć, że występowanie ich z całą pewnością pozwala przewidzieć przyszłość mowy dziecka. Innymi słowy, nie można powiedzieć, że wszystkie dzieci z grupy ryzyka jąkania będą się jąkały bez interwencji logopedy, ani że każde z dzieci, u których nie pojawiły się czynniki ryzyka, z pewnością będzie mówiło płynnie. Ponieważ nie ma ostrych kryteriów pozwalających na ocenę, która grupa dzieci z pewnością nie będzie się jąkać oraz które dzieci z pewnością poradzą sobie z niepłynnością, zasadne wydaje się takie podejście do diagnozy, które można nazwać „długofalowym", wymagającym stałej aktualizacji.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Są różne propozycje ułatwiające logopedom podjęcie odpowiedniej decyzji. Przydatnym narzędziem są przykładowe kryteria diagnozy różnicowej, opracowane na podstawie statystycznych prawidłowości odkrywanych podczas badań naukowych. Zależności te nie są bezwyjątkowe, a wyniki niektórych badań okazują się często zaskakujące, dlatego większość badaczy widzi potrzebę dalszych badań i zaleca ostrożność w stosowaniu ich jako jedynych kryteriów oceny mowy dziecka. Mimo tego pomagają one logopedzie podjąć decyzję, która może być przecież weryfikowana w czasie.

Amerykańska badaczka zjawiska jąkania P. Zebrowski zaproponowała autorską kwalifikację strategii wczesnej interwencji logopedycznej w jąkaniu (Manning, 2010; Zebrowski, 1997). Podstawą do wstępnej selekcji — zakwalifikowania dziecka do właściwego nurtu (nurt: I, II, III, IV) — jest okres, jaki upłynął od momentu wystąpienia pierwszych objawów w mowie dziecka. Następnie logopeda dokonuje dalszej analizy czynników ryzyka, która pozwala mu wybrać odpowiedni plan postępowania (plany: A, B, C, D, E).

Plan A jest przewidziany dla dzieci, które zostały zakwalifikowane do nurtu I, czyli takich, u których objawy są obecne w mowie stosunkowo krótko (nie dłużej niż 6 miesięcy) i u których nie występują inne czynniki ryzyka (np. płeć męska, przypadki chronicznego jąkania w wywiadzie rodzinnym). W tej grupie dzieci rokowania są bardzo dobre. Strategie interwencji terapeutycznej typowe dla planu A to przede wszystkim poradnictwo i konsultacje z rodzicami. P. Zebrowski zaleca również jako jedną z użytecznych form pomocy biblioterapię, czyli rekomendowanie opiekunom wartościowej literatury i materiałów profilaktycznych[4]. Celem logopedy jest dostarczenie rodzicom informacji na temat prawidłowego rozwoju mowy i języka, przejawów zakłóceń w mowie ich dziecka, prognozy

[4] Logopedzi w krajach anglojęzycznych mają do dyspozycji szeroką gamę publikacji stworzonych z myślą o rodzicach/opiekunach małych dzieci z objawami jąkania, m.in.: J.S. Yaruss, N.A Reardon, 2004: *Young Children Who Stutter. Information and Support for Parents*. National Stuttering Association. New York; J. Fraser, ed., 2003: *If Your Child Stutters. A Guide for Parents*. The Stuttering Foundation. Memphis; J. Fraser, ed., 2004: *Stuttering and Your Child: Questions and Answers*. The Stuttering Foundation. Memphis. Ponadto wiele materiałów informacyjnych jest dostępnych na stronach internetowych takich organizacji i instytucji, jak: American Speech-Language-Hearing Association: www.asha.org, British Stammering Association: www.stammering.org, The Michael Palin Centre for Stammering Children: www.stammeringcentre.org, National Institute on Deafness and Other Communication Disorders: www.nidcd.nih.gov, National Stuttering Association: www.nsastutter.org, The Stuttering Foundation of America: www.stutteringhelp.org. Wybrane materiały zamieszczone na stronie The Stuttering Foundation of America dostępne są także w języku polskim.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Tabela 1

Wybór strategii wczesnej interwencji logopedycznej na podstawie analizy czynników ryzyka jąkania chronicznego

Nurt I	**Nurt II**	**Nurt III**	**Nurt IV**
Czas, jaki upłynął od momentu wystąpienia pierwszych objawów jąkania: **0—6 miesięcy**	Czas, jaki upłynął od momentu wystąpienia pierwszych objawów jąkania: **6—12 miesięcy**	Czas, jaki upłynął od momentu wystąpienia pierwszych objawów jąkania: **12—24 miesiące**	Czas, jaki upłynął od momentu wystąpienia pierwszych objawów jąkania: **24—36 miesięcy**
Przydziel jeden punkt za każdą pozytywną odpowiedź:			
• Wiek dziecka w momencie badania: od 18 miesięcy do 3 lat • **Brak** historii jąkania w rodzinie **lub** relatywnie mała liczba członków rodziny, którzy doświadczali jąkania, ale przezwyciężyli ten problem w dzieciństwie • Płeć żeńska • Małe nasilenie lub zupełny brak symptomów towarzyszących niepłynności (napięcie mięśniowe, współruchy, utrata kontaktu wzrokowego, zaburzony oddech) • Brak współistniejących zaburzeń w rozwoju fonologicznym, innych problemów związanych z rozwojem językowym lub poznawczym	• Wiek dziecka w momencie badania: od 2 do 4 lat • Dziecko zaczęło się jąkać przed 3. rokiem życia • Rodzice zauważają dostrzegalny spadek liczby powtarzanych dźwięków/sylab i słów oraz przeciąganych dźwięków • Brak historii jąkania w rodzinie lub relatywnie mała liczba członków rodziny, którzy doświadczali jąkania, ale przezwyciężyli ten problem w dzieciństwie • Płeć żeńska • Małe nasilenie lub zupełny brak symptomów towarzyszących niepłynności (napięcie mięśniowe, współruchy, utrata kontaktu wzrokowego, zaburzony oddech) • Brak współistniejących zaburzeń w rozwoju fonologicznym, innych problemów związanych z rozwojem językowym lub poznawczym	• Wiek dziecka w momencie badania: od 2 do 5 lat • Dziecko zaczęło się jąkać przed 3. rokiem życia • Rodzice zauważają dostrzegalny spadek liczby powtarzanych dźwięków/sylab i słów oraz przeciąganych dźwięków • **Brak** historii jąkania w rodzinie **lub** relatywnie mała liczba członków rodziny, którzy doświadczali jąkania, ale przezwyciężyli ten problem w dzieciństwie • Płeć żeńska • Małe nasilenie lub zupełny brak symptomów towarzyszących niepłynności (napięcie mięśniowe, współruchy, utrata kontaktu wzrokowego, zaburzony oddech) • Brak współistniejących zaburzeń w rozwoju fonologicznym, innych problemów związanych z rozwojem językowym lub poznawczym	• Rodzice zauważają dostrzegalny spadek liczby powtarzanych dźwięków/sylab i słów lub przeciąganych dźwięków • **Brak** historii jąkania w rodzinie **lub** relatywnie mała liczba członków rodziny, którzy doświadczali jąkania, ale przezwyciężyli ten problem w dzieciństwie • Małe nasilenie lub zupełny brak symptomów towarzyszących niepłynności (napięcie mięśniowe, współruchy, utrata kontaktu wzrokowego, zaburzony oddech) • Brak współistniejących zaburzeń w rozwoju fonologicznym, innych problemów związanych z rozwojem językowym lub poznawczym
Plan A: 5 punktów Plan B: 4 punkty lub mniej	Plan C: 7 punktów	Plan D: do 6 punktów	Plan E: 4 punkty lub mniej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

terapeutycznej dla konkretnego dziecka na podstawie stanu aktualnej wiedzy o jąkaniu. Wskazane jest monitorowanie sytuacji dziecka. Logopeda może poprosić rodziców o regularny kontakt, np. telefoniczny lub mailowy, a w razie problemów zaproponować spotkanie konsultacyjne. W przypadku zastosowania tego planu rodzice mogą zostać poproszeni o obserwowanie zmian zachodzących w zakresie częstotliwości i typu objawów. Szczególnie zwraca się im uwagę na to, czy następuje spadek (zmniejszenie się) liczby powtórzeń oraz czy zmienia się jakość występujących objawów (więcej zwykłych form niepłynności, takich jak wtrącenia, poprawki, embołofrazje, w stosunku do niepłynności bardziej typowych dla jąkania — powtórzeń, prolongacji, bloków). Jeśli takie zmiany nie zachodzą, logopeda sugeruje przeprowadzenie badania logopedycznego.

Plan B jest przewidziany dla dzieci zaliczonych do nurtu I, u których stwierdzono obecność czterech z pięciu cech rokujących pozytywnie. To również jest grupa, której szanse na przezwyciężenie objawów są bardzo wysokie. Program interwencji zakłada działania proponowane w planie A w połączeniu z terapią logopedyczną, w zależności od potrzeb dziecka (terapia wady wymowy, rozwijanie sprawności językowej itp.). Ponadto wskazane jest zaproponowanie konsultacji logopedycznej członkom rodziny z pozytywną historią jąkania w celu obniżenia poziomu lęku i niepokoju, który może towarzyszyć opiekunom.

Plan C jest przewidziany dla dzieci z nurtu II oraz III — dzieci, które okazują siedem cech ustępowania objawów, czyli takich, u których objawy niepłynności są obecne w mowie od 6 do 24 miesięcy. Dotyczy to dziewczynek, których wywiad rodzinny nie jest obciążony historią jąkania. Dziecko wykazuje niewiele lub nie wykazuje w ogóle reakcji współtowarzyszących (napięć, problemów z oddechem, współruchów) i nie manifestuje innych problemów rozwojowych, a także można zaobserwować u niego widoczne zmniejszenie objawów. Strategie interwencji logopedycznej wchodzące w skład planu C obejmują — o ile jest to wskazane — działania zalecane dla planu B. Ważnym, dodatkowym komponentem są konsultacje i poradnictwo dla rodziców z zakresu wspierania płynności mowy dziecka na podstawie modyfikowania interakcji z dzieckiem (Ambrose, 2006; Hill, 2006; Jeziorczak, Węsierska, 2011a; Węsierska, 2012a). Zaleca się wów-

Źródło: Zebrowski (1997: 23). Tabela została przetłumaczona w całości za zgodą American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) przez Katarzynę Węsierską. Wyłączna odpowiedzialność za zgodność polskiej wersji z oryginałem spoczywa na tłumaczu. Angielska wersja artykułu i tłumaczenie tabeli są chronione prawami autorskimi: Copyright © 2012 by ASHA (http://www.asha.org). Wszelkie prawa zastrzeżone. American Speech-Language-Hearing Association — jako wydawca — nie gwarantuje dokładności, kompletności, dostępności, użyteczności handlowej oraz przydatności do konkretnego celu, a także nienaruszenia zawartych w tym materiale treści i wyklucza swoją odpowiedzialność w przypadku roszczeń wynikających z ich zastosowania.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

czas takie techniki, jak: zwolnienie tempa mowy, stosowanie pauz, przestrzeganie zasady mówienia po kolei i nieprzerywania sobie nawzajem. Pomocne może być również zakwalifikowanie rodziny (rodziców i dzieci) do udziału w zajęciach grupowych, których celem jest wspomaganie płynności mowy dzieci.

Kolejny zaproponowany przez P. Zebrowski typ wczesnej interwencji w jąkaniu — plan D — jest przewidziany dla dzieci z nurtu II i III, które wykazują sześć i mniej cech prognozujących możliwość ustąpienia objawów. Ten plan przewiduje wszystkie części składowe planu C oraz comiesięczne spotkania z logopedą w celu monitorowania zjawiska niepłynności. Logopeda analizuje nagrania próbek mowy dziecka w celu wypracowania zmian w mowie dziecka. W tym planie przewidywane jest również uświadomienie rodziców, jakie metody interwencji logopedycznej są dostępne, w razie gdyby objawy jąkania nie ustępowały. W miarę utrzymywania się problemów niepłynności w mowie dziecka zmienia się forma interwencji logopedycznej. Jest to związane z faktem, że im dłużej dziecko się jąka, tym mniejsze są szanse na samoistne ustąpienie objawów — logopeda może zdecydować się na podejmowanie bardziej bezpośrednich i radykalnych oddziaływań. Ostatni plan — plan E — jest przewidziany właśnie dla takich dzieci, u których jąkanie jest obecne w mowie już dłużej niż 2 lata. Dzieci objęte tym planem jąkają się od 24 do 36 miesięcy od momentu wystąpienia pierwszych objawów. Prawdopodobieństwo, że objawy u dziecka będą się nasilać, wzrasta wraz z nakładaniem się innych czynników ryzyka. W przypadku tych dzieci oprócz standardowych działań profilaktycznych typowych dla planu B może zostać zastosowana także interwencja terapeutyczna — pośrednia lub/i bezpośrednia (Manning, 2010; Zebrowski, 1997).

Profilaktyka trzeciorzędowa — wczesna interwencja i wsparcie procesu terapii

Profilaktyka trzeciorzędowa ma szczególne znaczenie w przypadku jąkania. Warto poświęcić jej uwagę i czas ze względu na możliwy zakres negatywnych konsekwencji jąkania, nie tylko w obrębie porozumiewania się, ale także w aspekcie całego życia dziecka, a w przyszłości osoby dorosłej. Zapobieganie powstawaniu niepożądanych skutków jąkania u małych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

dzieci powinno być zatem dla logopedów jednym z ważnych elementów prowadzonej terapii. W ramach profilaktyki trzeciorzędowej w przypadku niepłynności bardzo istotna jest odpowiednia praca z rodziną, ukierunkowana na osiągnięcie kilku celów. Przede wszystkim ważny jest charakter relacji, jaką logopeda nawiązuje z rodzicami. Relacja ta powinna wzmocnić opiekunów w ich roli, wskazać możliwości pomocy dziecku w przyszłości i uruchomić odpowiednie zasoby rodziny. Oddziaływania terapeutyczne muszą ponadto brać pod uwagę nie tylko samą mowę dziecka, ale również świat jego wewnętrznych przeżyć i przeżyć jego najbliższych. Wiele programów terapeutycznych proponuje taką całościową pracę z jąkaniem u małych dzieci, która nie koncentruje się jedynie na płynności, ale „zaopatruje" dziecko i jego rodzinę we wszystko, co minimalizuje negatywne skutki trudności z płynnym wypowiadaniem się.

Zadbanie o dobre relacje i skuteczną współpracę z rodziną w przypadku jąkających się dzieci jest jednym z koniecznych warunków efektywności interwencji logopedycznej (Jeziorczak, Węsierska, 2011a). W ramach dostarczania profesjonalnej pomocy logopedycznej American Speech-Language-Hearing Association zaleca utrzymywanie wysokich standardów w tym zakresie[5]. Główne wskazówki dla logopedy dotyczą zastosowania modelu interwencji zorientowanego na rodzinę, jej potrzeby i wykorzystanie jej zasobów. Praca specjalisty wymaga stosowania zasad partnerstwa, oparta jest na działaniach zespołowych, pozwalających na pełne uwzględnienie potrzeb dziecka i rodziny. W takim modelu interwencji logopeda angażuje opiekunów dziecka, stopniowo uniezależniając ich od siebie i budując ich kompetencje w zakresie wspierania płynności mowy ich dziecka. Zaleca się tworzyć takie relacje, które pozwalają rodzinie wypracowywać własne rozwiązania problemów. Logopeda nie pracuje głównie na swojej relacji z dzieckiem, ale na naturalnych relacjach dziecka z rodzicami, wykorzystuje swoje obserwacje w pozytywnej informacji zwrotnej do utrwalania korzystnych strategii w codzienności. Przykładami takiego podejścia w jąkaniu wczesnodziecięcym, zorientowanego na pełne zaangażowanie rodziny w procesie interwencji, mogą być *Palin PCI* oraz *Lidcombe Program* (Kelman, Nicholas, 2008; Onslow, Packman, Harrison, 2003; Onslow, Millard, 2012; Węsierska, 2010).

Praca z jąkaniem u dzieci może być prowadzona zarówno metodami pośrednimi, jak i bezpośrednimi. Logopeda decyduje, czy do poprawy płynności wystarczy modyfikacja warunków środowiska, czy też należy wpro-

[5] Więcej na ten temat można znaleźć w artykule J. Woods (2008). Zob. http://www.asha.org/Publications/leader/2008/080325/f080325b.htm [dostęp: 15 lipca 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

wadzać techniki ułatwiające dziecku wypowiedzi, szczególnie w związku z wystąpieniem u niego frustracji czy obaw związanych z mówieniem (Sidavi, Fabus, 2010). W obu jednak przypadkach waga współpracy z rodziną jest niezaprzeczalna i stanowi warunek skuteczności oddziaływań na płynność mowy dzieci. Współpraca ta może przyjmować różne formy. Jedną z najbardziej podstawowych form strategii wczesnej interwencji w jąkaniu u małych dzieci, wymagających zbudowania odpowiedniej relacji z rodzicami, jest konsultacja. Konsultacje z opiekunami prowadzone przez logopedę mają za zadanie wspomóc tworzenie odpowiedniego środowiska, które będzie wspierało płynność mowy dziecka. Jąkaniu dziecka towarzyszy bowiem wiele trudnych emocji przeżywanych przez bliskich. Jednym z ważnych problemów, z którym mogą borykać się rodzice jąkających się dzieci, jest specyficzna relacja między nimi a ich dzieckiem. Może ona utrudniać rozróżnienie, o czyich uczuciach i doświadczeniach opowiadają rodzice (Zebrowski, Shum, 1993). Możliwa jest bliska, symbiotyczna więź z dzieckiem, w której opiekunowie łatwo projektują na dziecko własne stany emocjonalne. Mogą zatem zakładać, że ich perspektywa wobec jąkania, bagatelizująca albo wyolbrzymiająca problem, jest równoznaczna z postrzeganiem jąkania przez dziecko. Logopeda, pracując z jąkającymi się dziećmi, może także zauważyć, że rodzice przeżywają charakterystyczny niepokój — mogą mieć poczucie winy, odczuwać napięcie, niepewność w związku ze stosowaniem metod wychowawczych i egzekwowaniem zasad. Często spotykanym tematem konsultacji jest lęk przed mówieniem o problemach w mowie. W trakcie spotkań z rodzicami logopeda stwarza odpowiednią atmosferę do otwartego mówienia o trudnych emocjach, pomagając tym samym uświadomić im prawdziwe, przeżywane przez nich uczucia w związku z jąkaniem ich dziecka. Obniża to napięcie i daje możliwość zastosowania różnych metod radzenia sobie z trudnymi przeżyciami. Ważne jest, aby logopeda prowadzący konsultacje miał świadomość, że rodzice jąkających się dzieci wykazują naturalną troskę o swoje dzieci, traktował ich z szacunkiem, podkreślał ich indywidualność i pamiętał, że to oni są najważniejszymi osobami w życiu dziecka.

Jednym z istotniejszych dla funkcjonowania osoby jąkającej się obszarów, w który zakłócenia wprowadza często jąkanie, jest rozwój społeczny. Środowisko rówieśnicze stopniowo staje się dla dziecka grupą odniesienia, która może odzwierciedlać myślenie o sobie młodego człowieka. Tym samym wpływ rówieśników otaczających dziecko z niepłynnością oraz ich reakcje na jąkanie odgrywają niebagatelną rolę w radzeniu sobie z tym problemem. Powtarzające się, negatywne, automatycznie pojawiające się myśli i założenia towarzyszące osobom jąkającym się to przewidywanie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

negatywnych zachowań innych ludzi w odpowiedzi na trudności w wypowiadaniu się. Nawet rzadkie incydenty negatywnych doświadczeń z rówieśnikami będą powodowały zaniżanie własnej kompetencji komunikacyjnej. W późniejszym wieku dzieci częściej mogą spotykać się z wyśmiewaniem, co może być już reakcją nie tylko na problemy w mowie, ale również na zachowania utrudniające kontakt społeczny (np. unikowe), prezentowane przez osobę jąkającą się, które wynikają ze sposobu myślenia o sobie. Niepłynność może więc potencjalnie wyzwalać negatywne reakcje i wpływać na kontakty z innymi dziećmi w przedszkolu czy szkole (Langevin, Packman, Onslow, 2009).

Jedną z propozycji działań profilaktycznych z zakresu jąkania jest podejście DOM (Węsierska, Jeziorczak, 2011). Wywodzi ono swą nazwę od pierwszych liter podstawowych strategii terapeutycznych: D jak dobry kontakt, O jak organizacja, M jak modelowanie. Działania rekomendowane w ramach tych strategii obejmują profilaktykę pierwszo-, drugo- i trzeciorzędową[6]. Autorki prezentują różne aspekty funkcjonowania rodziny i jej najbliższego otoczenia, istotne dla stworzenia warunków do swobodnej komunikacji, podkreślając rolę trzech filarów leżących u podstaw kształtowania płynnej mowy małego dziecka: dobrego kontaktu, odpowiedniej organizacji oraz modelowania jako podstawowej i naturalnej metody uczenia się.

Może tak się zdarzyć, że dobry kontakt z własnym dzieckiem jest uznawany przez rodziców za oczywistość i dlatego nie warto mu poświęcać więcej uwagi. Tymczasem założenie, że nawiązanie i utrzymanie bliskich, ciepłych kontaktów z pociechą jest naturalne i łatwe w każdej sytuacji, okolicznościach oraz czasie, wydaje się niezgodne z rzeczywistością. Dziecko jest ze swoimi bliskimi w relacji, która — jak każda relacja — rozwija się, przechodzi przez pewne kryzysy, zmienia się. Kiedy pojawia się problem, który niepokoi rodziców, mogą oni zapomnieć o potrzebie budowania kontaktu z małym człowiekiem. Trudne emocje przeżywane w związku z problemem mogą w pewnym stopniu przysłonić jedną z podstawowych potrzeb dziecka — bycia akceptowanym i wartościowym niezależnie od przeżywanych przez nie trudności. Koncentracja na potknięciach w mowie, która często może towarzyszyć zatroskanym rodzicom, sprzyja napięciu, wobec czego stworzenie naturalnie ciepłego, serdecznego, akceptującego kontaktu z dzieckiem jest utrudnione. Autorki podejścia DOM, pisząc o warunkach sprzyjających doskonaleniu płynnej mowy, przenoszą uwagę ze sposobu,

[6] Podejście profilaktyczno-terapeutyczne DOM zostało szczegółowo opisane w publikacji: K. Węsierska, B. Jeziorczak (2011).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

w jaki dziecko się komunikuje, na cel, jakiemu ma służyć komunikacja. Kolejnym warunkiem, poza akceptacją, sprzyjającym prawidłowemu rozwojowi, w tym również mowy, jest poczucie bezpieczeństwa. W podejściu DOM zwraca się uwagę na potrzebę stabilności i odpowiedniej organizacji w życiu dziecka. Modelowanie natomiast, jako ostatni z proponowanych elementów strategii, wskazuje na rolę wzoru komunikacyjnego, z jakiego dziecko korzysta, ucząc się mówić.

Innym przykładem programu pośrednio oddziałującego na dziecko i proces opanowywania przezeń płynnej mowy jest strategia parasola ochronnego. Każdy człowiek, a szczególnie dziecko, które poznaje świat i uczy się go, jest narażone na ogromną ilość bodźców, wrażeń. Jeśli logopeda zdiagnozuje u dziecka rozwojową niepłynność mowy, to korzystne będzie otoczenie go szczególną troską polegającą na rozłożeniu nad nim na pewien okres parasola, który będzie chronił przed tym, co je otacza. Ta strategia profilaktyczna proponuje przede wszystkim zmiany w sposobie komunikowania się osób dorosłych z dzieckiem i modyfikowanie warunków środowiska, w którym przebywa dziecko (Jeziorczak, Węsierska, 2011b). Parasol ochronny jest propozycją zadań dla rodziców i najbliższego otoczenia dziecka. Ich wdrażanie umożliwia dziecku większą swobodę w mówieniu. Dzięki realizacji wytyczonych zaleceń rodzice stają się dobrym modelem mówcy dla dziecka, dbają o spokój w jego otoczeniu i świecie wewnętrznym, zapewniają atmosferę bezpieczeństwa i budują pozytywną samoocenę dziecka oraz jego wiarę w siebie. Sposobem na obniżenie napięcia w rodzinie i zmniejszenie wygórowanych wymagań wobec dziecka jest zaproponowanie rodzicom, by przez jeden dzień obserwowali mowę osób z otoczenia i odnotowywali wszelkie rodzaje niepłynności (zawahania, powtórzenia, zablokowania na starcie mowy, pauzy na zebranie myśli czy tzw. wypełniacze). Jest to tzw. technika telewizora (Bennett, 2006; Jeziorczak, Węsierska, 2011b). Skupienie się na niepłynnościach w mowie innych, a tak naprawdę każdego człowieka, pozwoli rodzicom uspokoić się i skoncentrować na pomocy dziecku.

Zadania dla rodziców do zrealizowania w konkretnym czasie proponuje także Program 11-dniowy. Zadania dotyczą obserwacji własnej mowy, a następnie omówienia ich z logopedą i podjęcia pracy nad zmianą stylu wypowiadania się i komunikowania z innymi (Byrne, 1989; Jeziorczak, Węsierska, 2011b). Takie zalecenia dla rodziców są rekomendowane w wielu programach interwencji logopedycznej w jąkaniu u dzieci. Pozwalają one przenieść ciężar terapii z koncentracji na dziecku i jego problemach z mową na styl komunikowania się i funkcjonowania w społeczeństwie przez rodziców czy opiekunów. Celem jest poprawa płynności mowy dzie-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

cka w wyniku zmiany starych nawyków rodziców na zachowania naturalnie stymulujące rozwój mowy dziecka, co pośrednio może wpłynąć również pozytywnie na relacje między członkami rodziny (Kostecka, 2001).

Znaczenie dobrej współpracy logopedy z nauczycielem w profilaktyce i wczesnej interwencji w jąkaniu u dzieci

Nauczyciele, podobnie jak rodzice/opiekunowie czy lekarze, odgrywają w profilaktyce jąkania bardzo ważną rolę (Chęciek, 2012; Scott, Guitar, 2012). W pewnym momencie życia dziecko zaczyna spędzać coraz więcej czasu poza domem — w przedszkolu, a następnie w szkole. Zaakceptowanie nowego środowiska, rozłąka z najbliższymi może być dla niego trudnym zadaniem. W przypadku niektórych dzieci dochodzą jeszcze problemy z niepłynnością w mowie (Kostecka, 1999: 78). Osobą, od której w tej sytuacji bardzo wiele zależy, jest pedagog, nauczyciel.

Podstawowym zadaniem nauczyciela jest upowszechnianie wiedzy, również tej dotyczącej problemów, z jakimi borykają się jego wychowankowie, w tym niepłynności w mowie. Pierwszym krokiem jest zatem dotarcie do źródeł naukowych, zapoznanie się w tym przypadku z zagadnieniami niepłynności, a także współpraca w tym zakresie z logopedami. W przypadku objawów jąkania u małych dzieci oraz młodzieży istotne będzie realizowanie zaleceń dotyczących komunikacji oraz interakcji przez samego nauczyciela. Nauczyciel może pomóc samą swoją postawą. Jeśli zna zasady komunikacji wspierającej jąkające się osoby, może wykorzystywać je w swojej mowie i w swoim zachowaniu. Może także przekazywać tę wiedzę i modelować oraz propagować właściwe postawy w środowisku życia dziecka, czyli wśród rówieśników, rodziców, opiekunów czy personelu przedszkola i szkoły.

Rola nauczyciela w profilaktyce jąkania w środowisku przedszkolnym i szkolnym jest ogromna. To on, jako jedna z pierwszych osób, z którą kontaktują się rodzice, może zasugerować konieczność pomocy specjalisty. Relacja nauczyciel—rodzic jest bardzo ważna. Rodzic może szukać pomocy i wsparcia właśnie u wychowawcy swojego dziecka. Dotyczy to pobytu dziecka zarówno w przedszkolu, jak i w szkole. Nauczyciel nie tylko może wskazać konieczność spotkania z logopedą, ale także dzięki możliwości stosunkowo łatwego kontaktu z rodziną dbać o to, by w przed-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

szkolu i szkole były respektowane potrzeby jąkającego się dziecka oraz stawiane wobec niego odpowiednie wymagania. Rodzice mogą mieć ponadto pytania o różne aspekty funkcjonowania jąkającego się dziecka na terenie przedszkola czy szkoły. Uwagi nauczyciela są niezwykle ważne dla rodziców, którzy często potrzebują uspokojenia, że jąkanie ich dziecka nie jest problemem dla szkoły i personel placówki wie, jak sobie z tym radzić (Scott, Guitar, 2012: 18).

Nauczyciel może także współuczestniczyć w terapii, jeśli taka jest już prowadzona wobec dziecka. Relacja pomiędzy nauczycielem a logopedą jest zatem nie mniej istotna niż kontakty wychowawcy z rodzicami (Płusajska-Otto, Węsierska, 2009, 2010; Węsierska, 2012b). Nauczyciel jest dla logopedy źródłem wiedzy o umiejętnościach komunikacyjnych dziecka, przyswajaniu przez niego informacji, osiągnięciach, relacjach z innymi i wpływie jąkania na funkcjonowanie w klasie, w szkole (Scott, Guitar, 2012). Relacja między tymi specjalistami oraz korzyści z niej płynące są oczywiście obustronne. Logopeda może omówić nauczycielowi sytuację konkretnego dziecka z niepłynnościami w mowie. Podczas indywidualnego spotkania może przekazać wskazówki, jak pomagać jąkającemu się dziecku, co robić, kiedy dziecko ma gorszy dzień i jąka się bardziej intensywnie, lub co robić, by wypowiedzi ustne były łatwiejsze dla jąkającego się dziecka, jak zachęcać dziecko do wypowiadania się na forum grupy (Scott, Guitar, 2012). Innym aspektem funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej jest dokuczanie — dokuczanie jąkającemu się dziecku przez rówieśników i dokuczanie rówieśnikom przez jąkające się dziecko (Scott, Guitar, 2012; Kostecka, 1999). Logopeda może doradzić, jak postępować, gdy dziecko jąkające się przeszkadza innemu dziecku. Może też zdarzyć się tak, że jąkające się dziecko nie będzie chciało powiedzieć nauczycielowi o swoich problemach z kolegami, bo będzie się bało reakcji rówieśników, natomiast o trudnościach tych poinformuje logopedę. Funkcjonowanie dziecka w przedszkolu czy w szkole obejmuje nie tylko pobyt w klasie, ale także wszystko to, co dzieje się poza nią. Wspólne działanie obu specjalistów w tym zakresie jest bardzo potrzebne.

Nauczyciel dzięki kontaktowi z logopedą wie, co dzieje się podczas terapii i jak powinien wspomagać pracę logopedy. W ten sposób staje się adwokatem jąkającego się ucznia, dlatego od wsparcia oraz pracy nauczyciela zależy bardzo wiele. Jego zadaniem jest pomoc jąkającemu się dziecku, wspieranie go oraz uwrażliwianie rówieśników na problemy z płynnością w mowie ich kolegi. Udział nauczyciela w profilaktyce jąkania i terapii jąkających się dzieci jest niezwykle ważny. Jego zaangażowanie może pomóc rozszerzać obydwa te procesy na całe środowiska życia dziecka i zmieniać

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

komunikację otoczenia z osobą z niepłynnościami w mowie. Nie wolno bowiem zapominać, że najistotniejszym zadaniem i logopedy, i nauczyciela jest ułatwienie komunikacji oraz uczynienie jej łatwiejszą, swobodniejszą. Najważniejsze wskazówki dotyczące sposobu komunikowania się i wspomagania płynności mowy dziecka to:

- Uwagi, które często są kierowane przez otoczenie do dziecka z niepłynnościami w mowie: „zwolnij", „weź głęboki oddech", „nie denerwuj się", „zrelaksuj się". Komunikaty te zazwyczaj nie pomagają, lecz jedynie koncentrują uwagę dziecka na problemie.
- W kontaktach z małym dzieckiem, które dopiero uczy się mówić, należy zadbać, by komunikowanie nie przebiegało pod presją czasu. Również podczas rozmów z jąkającym się dzieckiem nie należy go ponaglać, spieszyć się i okazywać zniecierpliwienia czy też przerywać jego wypowiedzi. Dorośli powinni nauczyć się cierpliwie, z uśmiechem wysłuchiwać dziecka do końca, bez względu na stopień płynności wypowiedzi. Dziecko jąkające się nie powinno także wykonywać zadań pod presją czasu.
- Warto zapamiętać, że problemy z płynnością mowy mogą nasilać się w sytuacjach dla dziecka trudnych: podczas wystąpień przed publicznością, rozmowy z nieznajomą osobą, rozmowy przez telefon, gdy jest ono podekscytowane, zmęczone lub chore. Wskazane jest, by otoczenie było wówczas bardziej cierpliwe — udzielało dziecku wsparcia.
- Dobrej komunikacji sprzyja spokojna i zwolniona mowa, jednak nie przesadnie wolna, powinna brzmieć ona naturalnie. Wskazane jest, by wszyscy dorośli zwolnili tempo mowy, zwłaszcza gdy rozmawiają z dzieckiem.
- Należy pamiętać o stosowaniu pauz w mówieniu. Pauza pozwala zebrać myśli, wziąć oddech, nawiązać kontakt wzrokowy. Osoba dorosła, zanim zapyta o coś dziecko, które ma problem z płynnym wypowiadaniem się, lub udzieli mu odpowiedzi na pytanie, powinna zastosować kilkusekundową pauzę. W ten sposób dziecko korzysta z dobrych wzorców, które może naśladować.
- Największym wsparciem dla jąkającego się dziecka będzie akceptacja, naturalne zachowanie, nieokazywanie zniecierpliwienia. Opiekunowie powinni powstrzymywać się od dopowiadania za dziecko, kończenia zdań lub słów, gdy ma ono kłopot z ich wypowiedzeniem.
- Należy zadbać o właściwe relacje między jąkającym się dzieckiem a jego rówieśnikami. Ważne jest, by stworzyć serdeczną atmosferę i poczucie bezpieczeństwa w grupie. Należy uczyć dzieci, by mówiły po kolei i nie przerywały sobie nawzajem, a także zwrócić uwagę, by dziecku nie dokuczano ze względu na sposób, w jaki mówi.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- Ważne jest, by wzmacniać dziecko podczas kontaktów z rówieśnikami — wspomagać je w budowaniu pozytywnej samooceny i unikać sytuacji dla niego trudnych (początkowo indywidualne wystąpienia przed grupą można zastąpić recytacją chóralną). Nie należy komentować sposobu mówienia dziecka w jego obecności lub w obecności jego kolegów.

Wymienione zalecenia powinny służyć temu, by jąkające się dziecko mogło odczuć, że rozmówca słucha tego, co mówi, a nie tego, w jaki sposób mówi, że docenia wysiłek i trud dziecka włożony w wykonywanie różnorodnych zadań, a nie ocenia efekt tej pracy. Należy także pozwolić dziecku uczyć się przez doświadczenie, także uczyć się na popełnianych błędach (Chęciek, 2012; Kasprzyk, Stasiczek, Węsierska, 2005).

Badania dowodzą skuteczności wczesnej interwencji w jąkaniu u dzieci. Małe dzieci są najbardziej podatne na proponowane, często w sposób pośredni, zmiany, a jednocześnie oddziaływania podjęte w tym wieku stanowią dla nich najmniejsze obciążenie psychiczne, emocjonalne i społeczne (Węsierska, 2012d). Jeśli natomiast potrzebna jest bezpośrednia terapia logopedyczna, to za podejmowaniem działań prewencyjnych na opisanych tu trzech poziomach przemawia również fakt, że zastosowanie działań profilaktycznych wzmaga jej skuteczność.

Bibliografia

Adamczyk B., 1998: *Jąkanie jako góra lodowa*. „Logopedia", T. 15, s. 15—19.

Ambrose N.G., 2006: *Early Stuttering: Parent Counseling*. In: Bernstein Ratner N., Tetnowski J., eds.: *Current Issues in Stuttering Research and Practice*. Mahwah—London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, s. 87—98.

Bennett E.M., 2006: *Working with People Who Stutter. A Lifespan Approach*. Upper Saddle River, Pearson Education, Inc.

Bloodstein O., 1975: *A Handbook on Stuttering*. Chicago, National Easter Seal Society for Crippled Children and Adults.

Byrne R., 1989: *Pomówmy o zacinaniu*. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Chęciek M., 2012: *Jak wspierać dziecko jąkające się w środowisku przedszkola i szkoły*. W: Węsierska K., red.: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 213—227.

Curlee R., Yairi E., 1997: *Early intervention with early childhood stuttering: A critical examination of the data*. „American Journal of Speech-Language Pathology", Vol. 6 (2), s. 8—18.

Ezrati-Vinacour R., Platzky R., Yairi E., 2001: *The Young Child's Awareness of Stuttering-Like Disfluency*. „Journal of Speech, Language and Hearing Research", Vol. 44, s. 368—380.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Guitar B., Conture E.G., 2012: *Dziecko, które się jąka. Informacje dla pediatry*. Katowice, Centrum Logopedyczne.

Harris V., Onslow M., Packman A., Harrison E., Menzies R., 2002: *An experimental investigation of the impact of the Lidcombe Program on early stuttering.* „Journal of Fluency Disorders", Vol. 27, s. 203—214.

Hill D.G., 2006. In: Fraser J., ed.: *Effective Counseling in Stuttering Therapy*. Memphis, The Stuttering Foundation, s. 37—52.

Howell P., 2011: *Recovery from Stuttering*. New York—London, Psychology Press.

Hulit L.M., 2004: *Straight Talk on Stuttering. Information, Encouragement, and Counsel for Stutterers, Caregivers, and Speech-Language Clinicians*. Springfield, Charles C. Thomas.

Jeziorczak B., Węsierska K., 2011a: *Jakość relacji logopeda — rodzic dziecka jąkającego się a skuteczność terapii jąkania wczesnodziecięcego.* W: Gruba J., red.: *Wybrane problemy logopedyczne*. Gliwice, Fonem.eu, s. 51—66.

Jeziorczak B., Węsierska K., 2011b: *Sprawmy, by potykający się w mowie maluch został królem płynności! Wczesna interwencja logopedyczna wobec dzieci z objawami rozwojowej niepłynności mówienia*. „Wychowanie na co dzień", nr 7—8, s. I—VII.

Jones M., Hearne A., Onslow M., Packman A., Ormond T., Williams S., Schwarz T., O'Brian S., 2008: *Extended follow up of a randomised controlled trial of the Lidcombe Program for early stuttering intervention.* „International Journal of Language and Communication Disorders", Vol. 43, s. 649—661.

Kasprzyk B., Stasiczek A., Węsierska K., 2005: *Szkoła przyjazna uczniowi jąkającemu się — wyzwaniem dla logopedów.* „Śląskie Wiadomości Logopedyczne", nr 8, s. 38—44.

Kelman E., Nicholas A., 2008: *Practical Intervention for Early Childhood Stammering. Palin PCI Approach.* Milton Keynes, Speechmark Publishing Ltd.

Kostecka W., 1999: *Pomoc logopedyczna dziecku jąkającemu się*. „Logopedia", T. 26, s. 67—85.

Kostecka W., 2001: *Ramowy program diagnozy i terapii wczesnej niepłynności*. „Biuletyn Logopedyczny", nr 2, s. 37—40.

Kostecka W., 2004: *Zintegrowany program terapii osób jąkających się*. Lublin, AWH Antoni Dudek.

Langevin M., Packman A., Onslow M., 2009: *Peer Responses to Stuttering in the Preschool Setting*. „American Journal of Speech-Language Pathology", Vol. 18, s. 264—276.

Lincoln M., Onslow M., 1997: *Long-term outcome of an early intervention programme for stuttering.* „American Journal of Speech-Language Pathology", Vol. 6, s. 51—58.

Manning W.H., 2010: *Clinical Decision Making in Fluency Disorders*. Clifton Park, Delmar, Cengage Learning.

Millard S.K., Edwards S., Cook F.M., 2009: *Parent-Child Interaction Therapy: Adding to the Evidence*. „International Journal of Speech-Language Pathology", Vol. 11 (1), s. 61—76.

Millard S.K., Nicholas A., Cook F.M., 2008: *Is Parent-Child Interaction Therapy Effective in Reducing Stuttering?* „Journal of Speech, Language and Hearing Research", Vol. 51, s. 636—650.

Onslow M., Millard S., 2012: *Palin Parent Child Interaction and Lidcombe Program: Clarifying some issues.* "Journal of Fluency Disorders", Vol. 37 (1), s. 1—8.

Onslow M., Packman A., Harrison E., 2003: *The Lidcombe Program of Early Stuttering Intervention. A Clinician's Guide.* Austin, An International Publisher Pro-Ed.

Pepper J., Weitzman E., 2004: *It Takes Two to Talk. A Practical Guide for Parents of Childrens with Language Delays.* Toronto, A Hanen Centre Publication.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Peters H.F.M., Starkweather C.W., 1990: *The development of stuttering throughout life*. „Journal of Fluency Disorders", Vol. 15, s. 107—114.

Płusajska-Otto A., Węsierska K., 2009: *Znaczenie współpracy logopedy i nauczyciela w terapii dziecka jąkającego się.* „Forum Logopedyczne", nr 17, s. 29—34.

Płusajska-Otto A., Węsierska K., 2010: *Rola nauczyciela w profilaktyce i terapii jąkania*. W: Baranowicz K., Sobczak A., Znajmiecka-Sikora M., red.: *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie nauk o człowieku — teoria i rozwiązania praktyczne*. Łódź, Pracownia Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Łódzkiego, s. 239—245.

Richels C.G., Conture E.G., 2007: *An indirect treatment approach for early intervention for childhood stuttering.* In: Conture E., Curlee R., eds.: *Stuttering and Related Disorders of Fluency*. New York, Thieme Publishers, s. 77—99.

Scott L., Guitar C., 2012: *Jak mówić w szkole o jąkaniu? Podręcznik dla nauczycieli i logopedów*. Katowice, Centrum Logopedyczne.

Sidavi A., Fabus R., 2010: *A Review of Stuttering Intervention Approaches for Preschool-Age and Elementary School-Age Children*. „Contemporary Issues in Communications Science and Disorders", Vol. 37, s. 14—26.

Smith A., Kelly E., 1997: *Stuttering: A Dynamic, Multifactorial Model*. In: Curlee R.F., Siegel G.M., eds.: *Nature and Treatment of Stuttering. New Directions*. Needham Heights, Allyn and Bacon, s. 204—217.

Starkweather C.W., Givens-Ackerman J., 1997: *Stuttering*. Austin, Pro-Ed.

Tarkowski Z., 1992: *Jąkanie wczesnodziecięce*. Warszawa,Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Weitzman E., Greenberg J., 2002: *Learning Language and Loving It. A Guide to Promoting Children's Social, Language, and Literacy Development in Early Childhood Settings*. Toronto, A Hanen Centre Publication.

Węsierska K., 2010: *Interakcyjna Terapia Rodzic-Dziecko przykładem skutecznego postępowania w jąkaniu wczesnodziecięcym*. „Forum Logopedyczne", nr 18, s. 23—30.

Węsierska K., 2011: *Udział rodziców w terapii opóźnionego rozwoju mowy na przykładzie kanadyjskiego programu Do rozmowy potrzeba dwojga — It Takes Two to Talk The Hanen Program® for Parents.* „Forum Logopedyczne", nr 19, s. 94—101.

Węsierska K., 2012a: *Problemy jąkania się dzieci w wieku przedszkolnym*. W: Skibska J., Larysz D., red.: *Neurologopedia w teorii i praktyce. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii dziecka*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, s. 107—131.

Węsierska K., 2012b: *Profilaktyka jąkania i wspieranie ucznia jąkającego się.* W: Kochanowska E., Wojciechowska J., red.: *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, s. 183—201.

Węsierska K., 2012c: *Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym*. W: Węsierska K., red.: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 25—47.

Węsierska K., 2012d: *Wczesna interwencja w przypadku objawów jąkania u małych dzieci*. W: Porayski-Pomsta J., Przybysz-Piwko M., red.: *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka. Z Prac Towarzystwa Kultury Języka*. T. 8. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa, s. 217—228.

Węsierska K., Jeziorczak B., 2011: *Czy moje dziecko się jąka? Przewodnik dla rodziców małych dzieci, które mają problem z płynnym mówieniem*. Katowice, Centrum Logopedyczne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Woods J., 2008: *Providing Early Intervention Service in Natural Environments*. "ASHA Leader", March 25.
Yairi E., Ambrose N., 1999: *Early Childhood Stuttering I: Persistency and Recovery Rates.* „Journal of Speech, Language and Hearing Research", Vol. 42, s. 1097—1112.
Yairi E., Ambrose N., 2005: *Early Childhood Stuttering. For Clinicians by Clinicians*. Austin, Pro-Ed.
Yairi E., Carrico D.M., 1992: *Early Childhood Stuttering: Pediatricians' Attitudes and Practices.* „American Journal of Speech-Language Pathology", Vol. 1, s. 54—62.
Yairi E., Seery C.H., 2011: *Stuttering Foundations and Clinical Applications*. Upper Saddle River, Pearson Education, Inc.
Zebrowski P.M., 1997: *Assisting Young Children Who Stutter and their Families: Defining the Role of the Speech-Language Pathologist*. „American Journal of Speech-Language Pathology", Vol. 6, s. 19—28.
Zebrowski P.M., Shum R., 1993: *Counseling Parents of Children Who Stutter*. „American Journal of Speech-Language Pathology", Vol. 2, s. l.

Katarzyna Węsierska, Barbara Jeziorczak, Anna Chrostek

Prevention and early intervention in young stuttering children

Summary

Early intervention in young children who stutter is indicated as an effective approach by research and practice in the field. However, there is a need for the child to be supported by her/his entire environment. The article discusses the forms of action that can and should be taken by parents, speech-language therapists, teachers, and educators. The article emphasizes the importance of an adequate relationship that should be established between these persons. It is pointed out how important they are for success in prevention and early intervention of stuttering in young children — both individually and in groups interacting with each other. Referring to the decision streams based on chronic stuttering risk factors by P. Zebrowski (1997), the authors also present some early intervention strategies that can be used by SLT's.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Katarzyna Węsierska, Barbara Jeziorczak, Anna Chrostek

Prophylaxe und Frühbehandlung des Stotterns bei Kleinkindern

Zusammenfassung

Den Forschungen und der logopädischen Praxis zufolge ist eine frühe Behandlung des Stotterns bei kleinen Kindern wirkungsvoll. Das stotternde Kind muss jedoch durch seine ganze Umwelt unterstützt werden. In dem Artikel werden solche Maßnahmen besprochen, welche von Eltern, Logopäden und Lehrern ergriffen werden können und auch müssen. Man betont, dass richtige Relationen zwischen den obengenannten Personen von großer Bedeutung sind. Jede Person entscheidet zwar — sowohl individuell, wie auch in der Gruppe in der Wechselwirkung über erfolgreiche Prophylaxe und Frühbehandlung der stotternden Kleinkinder. Auf die Aufstellung von richtig ausgewählten Strategien der logopädischen Frühbehandlung des Stotterns von P.M. Zebrowski (1997) Bezug nehmend, nennen die Verfasserinnen einige Maßnahmen, die von den Logopäden getroffen werden können.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Danuta Krzyżyk

Rozwój umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową — ćwiczenia wspomagające kształcenie kompetencji językowo-komunikacyjnej

We współczesnym świecie poszerza się bogactwo typów komunikatów, a różne, często nieprzewidywalne, wydarzenia wymagają odpowiednich do określonych sytuacji zachowań językowych. Umiejętność sprawnego, poprawnego i skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach jest dziś zatem jednym z warunków pełnego uczestnictwa człowieka w życiu, w tym także w komunikacji językowej określonej społeczności. Kompetencja komunikacyjna, przejawiająca się w sprawnym i poprawnym tworzeniu tekstów, łączy się integralnie z kompetencją tekstotwórczą (Nowak, 2009). Młody człowiek powinien więc posiąść umiejętność nie tylko rozumienia wszelkich komunikatów, przybierających różne formy i warianty przekazu, ale także umiejętność ich tworzenia na użytek innych. Podstawową kategorią pojmowanego funkcjonalnie kształcenia językowego uczniów z dysleksją rozwojową, tj. kształcenia polonistycznego zorientowanego na konkretne działania w zakresie mówienia, słuchania, pisania i czytania, jest kompetencja językowo-komunikacyjna. Jej osiągnięcie to cel edukacji polonistycznej (Kowalikowa, 2009).

Na wszystkich etapach nauczania, na lekcjach i na zajęciach pozalekcyjnych, konieczne jest nieustanne uświadamianie uczniom, jak ważną oraz potrzebną umiejętnością jest sprawne i poprawne komunikowanie się z otoczeniem. Należy także konsekwentnie kształcić tę umiejętność.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Nauczyciele, zwłaszcza nauczyciele poloniści, powinni stymulować osobowość ucznia przez uczenie go zachowań językowych adekwatnych do sytuacji komunikowania się, relacji między uczestnikami aktu mowy, celu i tematu wypowiedzi, a w konsekwencji — rozwijać odpowiedzialność za słowo, rzetelność i precyzję wypowiedzi, skuteczność porozumiewania się (Krzyżyk, 2008). Są to uniwersalne umiejętności ponadprzedmiotowe. Dla ucznia z dysleksją rozwojową te kompetencje są nierzadko trudne do osiągnięcia, między innymi ze względu na ich złożony charakter (szereg niezbędnych do pisemnego komunikowania się kompetencji cząstkowych) i liczne ograniczenia w tym zakresie samego uczącego się. Dysleksja manifestuje się bowiem wieloma trudnościami w odniesieniu do różnorodnych form komunikacji językowej, zarówno w zakresie kompetencji odbiorczych, jak i nadawczych.

Opanowanie języka pisanego przez dzieci jest procesem długotrwałym i złożonym, wymagającym wysiłku. Trudności sprawia uczniom zarówno techniczny aspekt pisma (np. zachowanie odpowiedniej postawy w trakcie pisania, sposób trzymania narzędzia pisarskiego, położenie ręki, układ i oddalenie głowy od zeszytu, układ i położenie tułowia), jak i przelewanie myśli na papier — ustrukturyzowanie tekstu pod względem kompozycji, zorganizowanie, uporządkowanie treści wypowiedzi wraz z doborem właściwego słownictwa, sposób wyrażania myśli (respektowanie wymagań gramatycznych i stylistycznych), poprawność zapisu pod względem ortograficznym oraz poprawność zapisu pod względem gramatycznym (przestrzeganie normy fleksyjnej i składniowej polszczyzny).

Ćwiczenia doskonalące umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową powinny być zatem podporządkowane usprawnianiu trzech łączących się ze sobą obszarów:

- techniki pisania,
- poprawności zapisu (ortografia),
- kompetencji tekstotwórczej.

W swoim artykule chciałabym skupić się na wybranych aspektach kształcenia kompetencji tekstotwórczej. Jej uczenie i doskonalenie wymaga podejścia integracyjnego, uwzględniającego zarówno wiedzę, jak i kompetencję komunikacyjną wraz z kompetencją językową (Bartmiński, 2004).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Spójność tekstu

Wielokierunkowe działania dydaktyczne, zmierzające do wykształcenia u uczniów umiejętności związanych z rozwijaniem i doskonaleniem sprawności językowo-komunikacyjnej, łączą się na płaszczyźnie tekstu. Jako całościowa jednostka znaczeniowa tekst powinien odznaczać się zarówno spójnością strukturalną (będącą rezultatem stosowania reguł rządzących doborem i łączeniem elementów językowych), jak i spójnością semantyczną, wynikającą z zawartości znaczeniowej poszczególnych jednostek myślowych w układzie rosnącym: poszczególnych wyrazów, zwrotów, zdań, wzajemnych stosunków pomiędzy wyrazami i grupami wyrazów wewnątrz zwrotu lub zdania, fragmentów tekstu, relacji między poszczególnymi fragmentami tekstu, wreszcie całej wypowiedzi. Nie można także zapominać o spójności pragmatycznej, która wynika z osadzenia tekstu w konkretnej, wspólnej dla nadawcy i odbiory sytuacji komunikacyjnej oraz wspólnej wiedzy pozajęzykowej nadawcy i odbiorcy. Spójność tekstu jest zatem cechą, która odróżnia dany tekst od przypadkowego ciągu zdań i sprawia, że go rozumiemy, że czytelna jest dla nas intencja nadawcy (Wolańska, 2003).

Spójność semantyczna (koherencja) polega na istnieniu nadrzędnego tematu, rozwijanego w zaplanowany przez nadawcę sposób w poszczególnych powiązanych ze sobą semantycznie częściach tekstu. Dany tekst jest spójny semantycznie, jeśli:

- jest sformułowany przez jeden podmiot mówiący (jeden — nie znaczy jednostkowy),
- jest adresowany do jednego odbiorcy (nie chodzi o jednostkę biologiczną, lecz obowiązujący typ wymaganej od odbiorcy wiedzy o świecie),
- jest na jeden (dowolnie szeroki) temat — każdy tekst jest o czymś, jest skonstruowany według jakiegoś wewnętrznego planu semantycznego, który odbiorca musi zrekonstruować w procesie odbioru (Nagajowa, 1994).

O spójności strukturalnej (kohezji) tekstu decyduje natomiast sieć powiązań międzyzdaniowych, warstwa gramatyczna i leksykalna tekstu. Spójność strukturalną osiągamy przez stosowanie odpowiednich środków językowych (leksykalnych, np. powtórzeń dokładnych i niedokładnych, peryfraz, zaimków, oraz gramatycznych, np. spójników i paralelizmów składniowych).

Językowe i semantyczne mechanizmy spójnościowe wzajemnie się przenikają. Dla nauczyciela, kierującego procesem rozwijania uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej, ważne są następujące przesłanki:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- uczeń, także ten z dysleksją rozwojową, musi mieć świadomość, że tekst jest jednością myślową i językową (np. łączy logicznie myśli, tworzy ich sekwencje, łączy logicznie treść zdań, nawiązuje do zdań poprzedzających, szuka reguły decydującej o sposobie połączenia, wyznacza granice myśli i zdań),
- uczeń musi zdobyć umiejętność stosowania językowych i semantycznych mechanizmów spójnościowych (np. używa odpowiednich znaczeniowo słów i buduje prawidłowe związki wyrazów) (Nowak, 2009).

Błędy w zakresie spójności tekstu

O tym, że uczniowie doświadczają wielu trudności w zakresie spójności tekstu, świadczy analiza ich prac pisemnych (Polański, 2000; Bartosiewicz, 2001; Tabisz, 2006; Żytko, 2006; Krzyżyk, 2007). Prowadzone badania[1] ujawniają, że sporej grupie uczniów z dysleksją rozwojową często brakuje umiejętności tekstotwórczych (Borkowska, 1998; Makarewicz, 2002, 2005, 2006). Z trudem radzą sobie oni z budowaniem dłuższych, logicznie i kompozycyjnie uporządkowanych wypowiedzi. Mają też kłopoty z konsekwentnym przestrzeganiem wyznaczników wybranego wzorca gatunkowego, określeniem preferowanej strategii nadawczo-odbiorczej, wykorzystywaniem określonych pozycji tekstowych (tytułów, śródtytułów, akapitów) dla celów informowania odbiorcy w strukturze komunikatu (Wolańska, 2003). Popełniają szereg błędów w zakresie spójności tekstu. W ich wypowiedziach można zauważyć (Krzyżyk, 2007):

- brak proporcji między poszczególnymi częściami pracy — uczniowie zazwyczaj wiele uwagi poświęcają wstępowi, który nie zawsze jest funkcjonalny ze względu na realizowany temat; bywa, że redagują wypowiedzi ułomne, pozbawione zakończenia lub zwieńczone jedno-, dwuzdaniowym podsumowaniem;
- brak bezpośredniego związku treściowego między wstępem a rozwinięciem i zakończeniem (każdy człon może wówczas funkcjonować oddzielnie); zbyt ogólny wstęp lub wstęp bez związku z tematem; treści zawarte w zakończeniu nie wynikają z wcześniejszej treści, są luźno

[1] Analizy prac pisemnych uczniów z dysleksją rozwojową prowadziła autorka artykułu. W Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego powstawały też na ten temat prace magisterskie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

związane z tematem, mają charakter impresyjny bądź są powtórzeniem tezy czy też nieudolnie przekształconą hipotezą;
- kłopoty z wewnętrznym podziałem tekstu (poprawną segmentacją tekstu), w tym brak akapitów; brak konsekwencji w segmentacji tekstu, m.in. mieszanie układu blokowego i akapitowego; zaznaczanie przez uczniów akapitów w przypadkowych miejscach, co utrudnia odbiorcy orientację w myślowej strukturze tekstu;
- chaotyczność wypracowań, brak dominanty kompozycyjnej, tj. elementu nadrzędnego wobec pozostałych, określającego charakter całej kompozycji (uczniowie redagują swoje teksty bez wyraźnego zamysłu organizacyjnego; nie dokonują selekcji materiału; w przypadkowej kolejności przywołują argumenty; wielokrotnie powracają do tych samych treści; rzadko stosują operatory metajęzykowe, związane z określonymi typami relacji w obrębie treści, czyli środki wyliczające: *po pierwsze, po drugie, między innymi, na przykład*; środki wskazujące na wnioskowanie : *więc, czyli*, także: *pora sformułować wnioski…*; środki sygnalizujące przejście od jednej myśli do drugiej (tranzycje): *zacznę od…, potem przejdę do…, a następnie omówię…; tyle o…, a teraz powiem o…; zanim przejdę do…, zajmę się…*);
- pomijanie w wypowiedziach środków językowych pełniących funkcję nawiązującą — zaimków rzeczownych i przymiotnych, także: zaimków przysłownych bądź przysłówków, które informują o tożsamości elementów przedmiotu wypowiedzi i jednocześnie służą estetyce tekstu; pojawiają się wewnątrz zdań, ale pełnią funkcje ponadzdaniowe: sygnalizują, że jest mowa o tym, o czym się już mówiło w poprzednim zdaniu lub w kompleksie zdań wcześniejszych;
- niezachowywanie jedności przedmiotu wypowiedzi (brak tego samego tematu); uczniowie nie selekcjonują materiału rzeczowego ze względu na realizowany temat, wprowadzają do wypowiedzi niepotrzebne dygresje, redagują wypowiedzi rozwlekłe;
- brak jedności nadawcy, zwłaszcza wtedy, gdy uczniowie włączają do swoich wypracowań fragmenty wyuczone na pamięć, „zapożyczone" z różnych źródeł: opracowań, ściąg, stron internetowych, literatury fachowej (dodatkowo prowadzi to do braku jednolitości stylistycznej tekstu);
- zmianę czasu gramatycznego w kolejnych wypowiedzeniach tekstu opisujących to samo zdarzenie;
- brak umiejętności wplatania do tekstu własnego cytatów.

Dodatkowo w pracach uczniów z dysleksją rozwojową można zaobserwować, że rzadziej niż ich rówieśnicy korzystają oni z takich środków

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

osiągania spójności, jak powtórzenia leksykalne dokładne i niedokładne, spójniki i wyrażenia spójnikowe stosowane na początku zdania, odpowiedni szyk wyrazów w zdaniu.

Praca nad doskonaleniem uczniowskich umiejętności tekstotwórczych

W toku procesu dydaktycznego — i na lekcjach języka polskiego, i na dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych — należałoby zatem nieustannie przypominać uczniom o sposobach osiągania spójności tekstu i doskonalić tę sprawność, proponując im różne ćwiczenia. Uczeń znający sposoby budowania spójnych wypowiedzi będzie bowiem nie tylko lepiej pisał, ale także z większym zrozumieniem odbierał różne komunikaty tworzone w odmianie mówionej i pisanej języka.

Uczniowie powinni między innymi wiedzieć, że mogą osiągnąć spójność tekstu, konsekwentnie stosując zasadę trzech jedności. O tej zasadzie warto im przypominać przed każdym wypracowaniem. Udany tekst musi bowiem mieć jednego nadawcę, musi być kierowany do jednego odbiorcy i wreszcie — musi dotyczyć jednego tematu, czyli zajmować się jednym przedmiotem, choć o różnym stopniu komplikacji. Nieprzestrzeganie tej zasady prowadzi do redagowania tekstów nie na temat, do mieszania tytułu wypracowania z jego tematem, mylenia materiału wypracowania z tematem, do redagowania wypowiedzi zbyt szeroko lub zbyt wąsko ujmujących temat (Nagajowa, 2003; Krzyżyk, 2007).

W ćwiczeniach doskonalących uczniowskie umiejętności tekstotwórcze wiedza o języku ma być nie tylko budowana (cel teoretyczno-poznawczy), ale i od razu operacjonalizowana. Takie funkcjonalne podejście do nauczania gramatyki jest możliwe między innymi dzięki właściwym i transformacyjnym ćwiczeniom redakcyjnym (kształcącym technikę pisarską), takim jak: układanie jednej z dłuższych form wypowiedzi, skracanie lub wydłużanie tekstu, stylizowanie, parafrazowanie, nadawanie tekstom spójności, poprawianie tekstów, przetwarzanie gotowego tekstu na inny tekst. Przedmiotem ćwiczeń redakcyjnych może być albo tekst poprawny (jako podstawa przekształceń), albo tekst mający różne braki i niedoskonałości, które uczniowie wykażą i następnie poprawią. Oba typy zadań odgrywają istotną rolę w kształceniu umiejętności tworzenia własnego tekstu (Tabisz, 2012). Nie można jednak zapominać także o ćwiczeniach kom-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

pozycyjnych, kształcących umiejętność budowania dłuższych spójnych wypowiedzi uporządkowanych treściowo i graficznie (m.in. tworzenie planu kompozycyjnego i dekompozycyjnego, układanie wypowiedzi na podstawie sporządzonego planu, stosowanie stylistycznych środków kompozycyjnych, graficzne rozplanowanie tekstu, stosowanie różnego rodzaju akapitów) oraz o ćwiczeniach słownikowo-frazeologicznych, służących powiększaniu czynnego i biernego zasobu słownikowego ucznia oraz zapobieganiu błędom wyrazowym i frazeologicznym, a także o ćwiczeniach gramatyczno-słownikowych i gramatyczno-stylistycznych, m.in. poszerzających uczniowski zasób struktur gramatycznych, kształcących umiejętność posługiwania się nimi w mowie i piśmie (Nagajowa, 1985).

Oba wspomniane typy ćwiczeń redakcyjnych odgrywają dużą rolę w kształceniu umiejętności tworzenia własnego tekstu. Oto przykłady ćwiczeń redakcyjnych właściwych:

Przykład I

1. Napisz do kolegi e-mail, w którym prześlesz mu obiecane materiały do waszego wspólnego referatu z historii. Pamiętaj o zachowaniu zasad internetowego kodeksu — zredagowaniu jednoznacznego nagłówka wiadomości w formie równoważnika zdania, a także o użyciu imienia kolegi w wołaczu.
2. Napisz do dawno niewidzianej kuzynki SMS z wiadomością, kiedy ją odwiedzisz. Użyj czasowników w formie prostej czasu przyszłego.
3. Ułóż tekst składający się z kilku wypowiedzeń, w którym zachęcisz swoją koleżankę lub swojego kolegę do wspólnej wycieczki w góry. Zastosuj wypowiedzenia oznajmujące, pytające, rozkazujące.
4. Napisz dalszy ciąg tekstu tak, by powstał kolejny fragment opowiadania z elementami opisu przeżyć wewnętrznych. Wykorzystaj środki językowe, np. związki frazeologiczne, porównania, dzięki którym Twój tekst zyska na obrazowości. Konsekwentnie prowadź relację w czasie przeszłym.

Ze wzgórza było widać całą okolicę. Z ciekawością spojrzał na miasteczko. Jego uwagę przykuł stojący nieco na uboczu dom.

5. Napisz dalszy ciąg opowiadania. Ma się ono składać z pięciu akapitów. Włącz do niego dialog. Pamiętaj o logicznym nawiązaniu do podanego fragmentu i zasadach wyodrębniania akapitów.

Już od samego rana Magdę prześladował pech. Miała wstać o wpół do siódmej, ale niestety zaspała. W ogóle nie słyszała dzwonienia budzika.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Potem przypaliła mleko, urwała guzik w jedynej wyprasowanej bluzce i potargała rajstopy. Na domiar złego drogę przebiegł jej czarny kocur i sprzed nosa uciekł autobus, jadący do centrum miasta.

Rozwiązanie przywołanych zadań wymaga umiejętności spożytkowania nabytych wiadomości z zakresu nauki o języku do realizacji konkretnych i często bliskich uczniowi aktów mowy (e-maila, SMS-a, zachęty), form wypowiedzi (opowiadanie z dialogiem, opowiadanie z opisem przeżyć wewnętrznych). Dodatkowym walorem ćwiczeń: 1, 2, 3, jest uwzględnienie w nich kontekstu komunikacyjnego. Uczeń wie bowiem, kto, do kogo i w jakim celu kieruje wypowiedź. Ćwiczenia 4 i 5 pozwalają na praktyczne wykorzystanie różnych sposobów wzbogacania narracji.

Tego rodzaju zadania mogą przyjmować postać zabaw dydaktycznych, na przykład historii łańcuszkowych:

Przykład II

1. Wersja łatwiejsza: Praca w grupie. Nauczyciel przygotowuje zdanie, które będzie początkiem jakiejś historii (np. *Niestety, dzisiaj trzynasty dzień miesiąca, na dodatek piątek; Gotycki zamek ma wiele tajemnic; Na dnie starej szuflady znalazłam ślubne zdjęcie moich pradziadków*). Uczniowie po kolei dopisują kolejne zdania, dbając o to, by ze zdaniami poprzednimi tworzyły logiczną i spójną całość.
2. Wersja trudniejsza: Praca w grupie. Nauczyciel przygotowuje nie tylko zdanie pierwsze, ale i zdanie ostatnie jakiejś historyjki (*Papuga na widok jej portretu zaskrzeczała żałośnie..... Cóż, mój praprzodek był wielkim nicponiem; Adam ze smakiem zjadł cały sernik, wylizał nawet talerz..... I jak tu nie wierzyć przybyszowi z innej planety*).

Uczniowie po kolei dopisują zdania, aż uda im się logicznie połączyć pierwsze z ostatnim. Dobrze, by zdania podane przez nauczyciela były zabawne i pozornie ze sobą niezwiązane.

Przykład III

Warto także sięgać po ćwiczenia transformacyjne, np. adiustacyjne i polegające na tworzeniu tekstu pochodnego:

1. Przeredaguj podane teksty, usuwając zbędne powtórzenia. Wykorzystaj: wyrazy bliskoznaczne, zaimki, peryfrazy lub elipsy.

Na scenie opanowała mnie trema. Stremowana stałam bez słów, a trema ściskała mi gardło.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Nasz dom stał blisko lasu. Blisko nas mieszkała tylko jedna rodzina. Ale za to wszyscy mieliśmy blisko do szkoły.

Czytałem tę książkę bez chwili wytchnienia. Książka ta potrafi zachęcić do czytania nawet tych, którzy tego nie lubią.

Moja siostra wierzy w siłę lekarstw. Szuka lekarstwa nawet na schudnięcie. A ja uważam, że najlepszym lekarstwem na schudnięcie jest ruch i dieta (Nagajowa, 2003: 31, 32, 34).

2. Oto fragment pewnego opowiadania zawarty w jednym bardzo długim zdaniu. Wyobraź sobie, że jesteś redaktorem i zaproponuj podzielenie fragmentu na krótsze zdania. Możesz zamieniać dowolne znaki interpunkcyjne na kropki i usuwać spójniki łączące zdania, zmieniać szyk wyrazów. Nie zapomnij też o wielkiej literze na początku zdania.

Jest nas pięciu i każdy z nas ma nieprzeciętny talent muzyczny, jeszcze nie dziś, ale kiedyś na pewno zostaniemy słynnymi na cały świat wirtuozami i będziemy występować w największych i najsławniejszych filharmoniach, jednak na razie dajemy koncerty na osiedlowym podwórku: sceną jest trawnik obok garażów, a nasza publiczność nie zasiada w luksusowych lożach, tylko na skromnym i niewygodnym trzepaku, nie mamy też jeszcze swego menadżera, ale wkrótce będą chcieli pracować z nami najlepsi specjaliści w tym fachu.

3. Oto tekst, którego kolejne zdania nie zostały z sobą połączone. Przeredaguj go tak, aby tworzył spójną wypowiedź. W tym celu możesz:

a. Zmienić, gdzie trzeba szyk wyrazów w sąsiadujących zdaniach tak, aby treść końcowa jednego zdania wiązała się z treścią początku zdania następnego.

b. Usunąć powtarzający się podmiot, stworzyć podmiot domyślny.

c. Usunąć powtórzenia wyrazowe, stosując zaimek lub elipsę.

d. Dodać wyrazy spajające.

Wanda — córka Kraka, która objęła po jego śmierci panowanie nad Krakowem. Była panną wielkiej urody i rozumu. Usłyszał o urodzie książę niemiecki Rydgier i przysłał do Krakowa posłów z prośbą o rękę, a gdyby odmówiła — groził wojną. Niemieckiego księcia nie chciała poślubić Wanda: jej — wolnej pani wolnego królestwa — siłą chciał swą wolę narzucić. Odmówiła swej ręki. Na czele wojsk wkroczył w granice królestwa. Zgromadziła rycerzy i mężnie stawiła czoła najeźdźcy, odnosząc wspaniałe zwycięstwo. Uznała, że po takim zwycięstwie należy się bogom ofiara dziękczynna i złożyła ją z życia, w nurty Wisły, rzucając się. Ku jej czci poddani usypali wysoki kopiec pod Krakowem. Dziś Nowa Huta rozciąga się dookoła kopca Wandy (Zdunkiewicz-Jedynak, 2004: 132).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

4. Chochlik drukarski pomieszał zdania w pewnym tekście. Uporządkuj je tak, by powstała spójna wypowiedź.

   Wtem do pokoju weszła pielęgniarka z pudłem zaadresowanym do mnie, pełnym najcudniejszych różowych pączków róż i, co stokroć milsze jeszcze, zawierającym bilecik z bardzo uprzejmym pozdrowieniem, napisanym zabawnym, pochyłym pismem (zdradza ono silny charakter).
   Po otworzeniu pudła i przeczytaniu liścika zaryłam się w poduszki i długo, długo płakałam z wielkiego szczęścia.
   Pańskie kwiaty są pierwszymi, jakimi obdarowano mnie w życiu.
   Wczoraj wieczorem, kiedy zaczęło się już ściemniać, siedziałam na łóżku wpatrzona przez szyby na jednostajnie spływające po nich krople i czułam się śmiertelnie znużona życiem w tej wielkiej instytucji.
   Choć się wstydzę muszę panu napisać, jaki ze mnie jest dzieciuch.
   Dzięki ci, Ojczulku, dzięki panu, Opiekunie drogi, tysiączne dzięki.
   (J. Webster, *Tajemniczy opiekun*. Warszawa 1986)

5. Pewnemu pisarzowi zabrakło weny twórczej. Ułożył tylko niektóre zdania swojej nowej powieści. Nad innymi ciągle jeszcze myśli. Pomóż mu i uzupełnij tekst według własnego pomysłu. Zadbaj o jego spójność językowo-stylistyczną i logiczną.

   Feb leciał wysoko, wysoko, pod wrześniowym bladym i łagodnym niebem, lekko tylko przymglonym po niedawnych upałach lata.....
   .....
   Feb był gołębiem pocztowym .....
   .....
   Zastanawiał się, jaka odległość dzieli go jeszcze od celu.....
   .....
   Już miał zmienić kierunek i podjąć na nowo lot, kiedy zauważył .....
   .....
   Feb zawahał się przez chwilę .....
   .....
   (E. Libenzi, *Korowód wenecki*. Warszawa 1978)

We wskazanych ćwiczeniach uczeń ma przeredagować podane fragmenty w określonym celu — ulepszenia, uporządkowania tekstu, wyeliminowania błędów i niejasności. Musi więc odwołać się do wiedzy dotyczącej między innymi zaimków, budowy zdania, środków spójności, znajomości znaków interpunkcyjnych, reguł pisowni wielką i małą literą. Ten typ zadań pozwala uczniowi na świadome, refleksyjne posługiwanie się formami gramatycznymi oraz odkrycie ich funkcji pełnionych w różnych tekstach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Drugi typ zadań transformacyjnych to zadania polegające na tworzeniu tekstu pochodnego (przetworzenie gotowego tekstu na inny tekst) — uczeń może wówczas przekształcać tekst stylistycznie, zmieniać jego gatunek, zmieniać pojawiające się w tekście formy gramatyczne, np. czas teraźniejszy na przyszły, tryb oznajmujący na tryb rozkazujący, napisać inne zakończenie. Są to zadania, które swoją formułą nierzadko nawiązują do ćwiczeń w kreatywnym pisaniu — nie tylko rozwijają zdolności pisarskie uczniów, ale także pobudzają ich wyobraźnię. Można zatem zaproponować uczniom, by wydarzenia przedstawili z perspektywy innego bohatera, a nawet z perspektywy przedmiotów, roślin lub zwierząt. W tekście pochodnym uczniowie mogą zmieniać przebieg wydarzeń, dodawać nowe wątki lub zmodyfikować (np. według wskazanych kryteriów) wątki już istniejące, wprowadzać nowych bohaterów bądź nowe rekwizyty, zmieniać cechy charakteru bohaterów już istniejących i w ten sposób również modyfikować bieg akcji. Wydarzenia oraz osoby opisane w tekście wyjściowym można także przenieść w inną epokę lub w inne miejsce czy też zmienić scenerię miejsca, można też wprowadzić własnych bohaterów. Uczniowie mogą redagować tekst narracyjny inspirowany pojedynczym rysunkiem lub historyjką obrazkową, także historyjką niepełną, tworzyć opowiadanie na temat prezentowany w wierszu, na podstawie tekstu narracyjnego napisać reportaż bądź notatkę prasową albo biografię głównego bohatera; fragmenty tekstu narracyjnego przekształcić w dialogi czy monolog wewnętrzny bohatera i odwrotnie.

Typy ćwiczeń doskonalących uczniowskie umiejętności w zakresie spójności tekstu

Ćwiczeń doskonalących uczniowskie umiejętności budowania tekstów spójnych i logicznych, o funkcjonalnej kompozycji jest wiele. Poniżej przedstawiam te najpopularniejsze, pozwalające na integrację wewnątrzprzedmiotową i operacjonalizację wiedzy o języku, a także na wykorzystanie ich, w zależności od potrzeb, przy wprowadzaniu różnych form wypowiedzi. Stopień trudności zaproponowanych typów ćwiczeń można regulować, dobierając zróżnicowany jakościowo i ilościowo materiał językowy. Uczniom można zatem zaproponować (Krzyżyk, 2007; Wójcikiewicz, 1993):

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- redagowanie konspektów wypowiedzi oraz planów kompozycyjnych o różnym stopniu szczegółowości.
- redagowanie wstępów do podanych tematów,
- uzupełnianie fragmentów wzorcowych wypracowań uczniowskich na określony temat, reprezentujących różne formy wypowiedzi:
  - — dopisywanie brakującego wstępu,
  - — dopisywanie brakującego zakończenia,
  - — dopisywanie do rozwinięcia wstępu i zakończenia,
  - — dopisywanie do wstępu i zakończenia brakującego rozwinięcia,
- dobieranie do rozwinięcia najlepszego wstępu lub zakończenia spośród kilku podanych,
- skracanie zbyt rozwlekłych wstępów i zakończeń lub innych fragmentów pracy,
- pisanie streszczeń linearnych i logicznych,
- rozbudowywanie nazbyt skrótowych elementów składowych wypowiedzi (np. jednozdaniowego wstępu, jednozdaniowego zakończenia, zbyt syntetycznego akapitu podsumowującego fragment wypowiedzi),
- rozbudowywanie pojedynczych zdań do wielkości akapitu,
- wybieranie, spośród wielu, informacji potrzebnych do napisania tekstu na dany temat,
- eliminowanie z tekstów wypracowań informacji niepotrzebnych ze względu na podany temat (selekcja materiału),
- eliminowanie z tekstów wypracowań informacji powtarzających się w różnych akapitach,
- zaznaczanie w różnych tekstach wstępów i zakończeń,
- wyodrębnianie akapitów w tekście bez segmentacji:
  - — graficzne uwidacznianie trójczłonowej struktury wypowiedzi (wstęp, rozwinięcie, zakończenie),
  - — graficzne uwidacznianie kolejnych akapitów wprowadzających nową myśl,
- uzupełnianie brakujących akapitów (jednego lub kilku) tak, by powstał tekst spójny i logiczny:
  - — dobieranie akapitu najlepszego spośród kilku podanych,
  - — dopisywanie akapitu brakującego,
- porządkowanie kolejności przypadkowo podanych akapitów,
- porządkowanie w odpowiedniej kolejności pierwszych zdań kilku kolejnych akapitów,
- układanie we właściwej kolejności zdań akapitu,
- wyodrębnianie z jednej wypowiedzi wymieszanych akapitów lub fragmentów dwóch bądź trzech tekstów,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- układanie z pociętych fragmentów tekstu spójnego i logicznego,
- uzupełnianie kolejnych fragmentów jednego tekstu, w którym zostały podane tylko niektóre zdania, akapity lub ich fragmenty,
- przekształcanie tekstu niespójnego stylistycznie,
- wskazywanie w tekstach różnych autorów i reprezentujących różne gatunki środków językowych, które pozwoliły na osiągnięcie spójności tekstu (środki spajania, wyliczania i zapowiadania),
- poprawianie tekstu i zwiększanie jego spójności przez dodanie odpowiednich wyrazów spajających,
- łączenie luźnych zdań w spójną całość (uczeń sam dobiera odpowiednie środki językowe lub stosuje wybrane spośród podanych),
- łączenie kilku zdań w jedno zdanie złożone,
- dzielenie jednego rozbudowanego wypowiedzenia na kilka zdań,
- układanie jednego zdania zawierającego wszystkie (od trzech do ośmiu) podane informacje,
- układanie kilkuzdaniowej wypowiedzi na podany temat (np. opisu, notatki, szkicu interpretacyjnego) i stosowanie wskazanych środków spójności tekstu,
- układanie tekstów na podany temat według wskazanego schematu, uwzględniającego środki językowe służące budowaniu spójności,
- uzupełnianie tekstu (z lukami) odpowiednimi środkami językowymi zapewniającymi spoistość wypowiedzi,
- porządkowanie ułożonych w przypadkowej kolejności zdań w spójną całość,
- budowanie krótkich spójnych i logicznych wypowiedzi z wykorzystaniem:
  - synonimii (wyrazów bliskoznacznych i jednoznacznych),
  - antonimii,
  - hiponimii i kohiponimii,
  - peryfraz,
  - wyrazów pokrewnych,
- osiąganie spójności poprzez zmianę szyku wyrazów w podanych parach lub ciągach zdań,
- wprowadzanie do wypowiedzi cytatów (w różnych funkcjach),
- uzupełnianie tekstu zdaniami wprowadzającymi cytaty,
- dostosowywanie cytatu do struktury zdania (wprowadzanie dodatkowych wyrazów do cytatu, zmiana formy wyrazów, należących do tekstu cytowanego).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Podsumowanie

Kształtowanie umiejętności budowania wypowiedzi spójnych jest procesem wieloetapowym. Jest to sprawność, której zdobycie wymaga wielu, często żmudnych, ćwiczeń. Rozwój kompetencji tekstotwórczych uczniów wiąże się z poszerzaniem ich zasobu leksykalnego, doskonaleniem sprawności poprawnego i trafnego władania różnymi strukturami składniowymi, rozbudowywaniem repertuaru form wypowiedzi. W organizacji procesu dydaktycznego zmierzającego do wykształcenia u uczniów, także u uczniów z dysleksją rozwojową, umiejętności spójnego i logicznego wypowiadania się w piśmie sprawdzi się układ koncentryczno-spiralny, pozwalający na kilkukrotne powracanie do tego samego typu zadań, ale coraz bardziej złożonych, o wzrastającym stopniu trudności, m.in. uwzględniających nowe tematy, sytuacje, intencje, gatunki (Kowalikowa, 2009). Dzięki takiemu podejściu unikniemy na zajęciach monotonii, łatwiej dostosujemy projektowane działania do możliwości językowych i intelektualnych uczniów, a im samym damy możliwość coraz bardziej złożonego i samodzielnego działania za pomocą różnego typu tekstów. Trzeba jednak pamiętać, że same ćwiczenia nie wystarczą. Konieczna jest praktyka pisarska — podejmowanie przez ucznia wysiłku redagowania różnych form wypowiedzi. Każdorazowo muszą one zostać sprawdzone przez nauczyciela, przez niego zrecenzowane i obudowane, w zależności od potrzeb, odpowiednimi ćwiczeniami korekcyjnymi.

Bibliografia

Bartmiński J., 2004: *Tekstologia (lingwistyka tekstu)*. W: Mikołajczuk A., Puzynina J., red.: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Warszawa, Nowa Era, s. 29—31.

Bartosiewicz D., 2001: *Sprawność tekstotwórcza jako integralny element oceny pisemnych prac maturalnych*. W: Pawłowska R., red.: *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 62—73.

Bokus B., 1991: *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce, Energeia.

Bokus B., 2000: *Świat fabuły w narracji dziecięcej*. Warszawa, Energeia.

Borkowska A., 1998: *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Ermanno L., 1978: *Korowód wenecki*. Warszawa, Nasza Księgarnia.

Kowalikowa J., 2009: *Dydaktyka języka ojczystego a glottodydaktyka. Podwójny wymiar edukacji językowej*. „LingVaria", nr 1, s. 217—233.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Krzyżyk D., 2007: *Wyznaczniki spójności tekstu w pracach pisemnych maturzystów*. W: *Biuletyn maturalny OKE w Jaworznie: Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego*. Jaworzno, s. 43—52.

Krzyżyk D., 2008: *Synonimia pojęć prawdziwościowych — teoria i nauczanie*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 80—86.

Krzyżyk D., 2010: *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego*. W: Kopeć U., Sibiga Z., red.: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 149—163.

Makarewicz R., 2002: *Zaburzenie spójności tekstu u ucznia dyslektycznego*. W: Porayski-Pomsta J., red.: *Studia pragmalingwistyczne 3. Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa, s. 228—241.

Makarewicz R., 2005: *Tworzenie tekstu przez ucznia dyslektycznego*. W: Porayski-Pomsta J., red.: *Studia pragmalingwistyczne 4. Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa, s. 88—99.

Makarewicz R., 2006: *Dysleksja w opinii językoznawcy. Składnia zdania w wypowiedziach pisemnych uczniów dyslektycznych*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Nagajowa M., 1985: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 38—178.

Nagajowa M., 1994: *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, s. 93—114.

Nagajowa M., 2003: *Sztuka dobrego pisania i mówienia*. Warszawa, Wydawnictwo Oświata, s. 117—120.

Nowak E., 2009: *Szkolna dydaktyka polonistyczna wobec językoznawczych teorii tekstu*. „Polonistyka", nr 8, s. 6—9.

Tabisz A., 2006: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Tabisz A., 2012: *Miejsce szkolnej gramatyki w kształceniu sprawności tekstotwórczych*. W: Niesporek-Szamburska B., red.: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 57—68.

Polański E., 2000: *Typy uchybień uczniów w organizacji tekstu wypracowań*. W: Ożóg K., Pasterska J., red.: *Polonistyka zintegrowana*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s.131—138.

Webster J., 1986: *Tajemniczy opiekun*. Warszawa, Nasza Księgarnia.

Wolańska E., 2003: *Kompozycja i spójność wypowiedzi językowej. Strategiczne pozycje tekstowe*. W: Bańkowska E., Mikołajczuk A., red.: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Warszawa, Książka i Wiedza, s. 119—148.

Wójcikiewicz M., 1993: *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zdunkiewicz-Jedynak D., 2004: *Redagowanie tekstu*. W: Kłosińska K., red.: *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo FELBERG SJA, s. 131—135.

Żytko M., 2006: *Pisanie — żywy język dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Danuta Krzyżyk

The development of writing skills among children with developmental dyslexia — activities enhancing the linguistic — communicative competence

Summary

The paper is devoted to the problems encountered by students, especially these with developmental dyslexia, to create logical, coherent and cohesive sentences. The author discusses the most popular mistakes/errors made by children who suffer from developmental dyslexia and presents the most appropriate didactic approaches to be introduced by the teacher during lessons and extracurricular activities. The author describes chosen exercises and indicates how the teacher can adjust certain exercises to the needs and levels of development of his or her students and to fit their pre-existing study material.

Danuta Krzyżyk

Die Entwicklung der Schreibfähigkeit bei den Schülern mit Entwicklungslegasthenie — Übungen zur Ausbildung der sprachkommunikativen Fähigkeit

Zusammenfassung

Der Artikel ist den Problemen von den Schülern gewidmet, die an der Entwicklungslegasthenie leiden, oder die mit der Bildung von kohärenten, logischen und geordneten Aussagen Schwierigkeiten haben. Die Verfasserin nennt die häufigsten in dem Bereich von den Kindern mit Entwicklungslegasthenie begangenen Fehler. Sie präsentiert die wichtigsten Prinzipien des didaktischen Verfahrens im Unterricht und in den Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts, bespricht ausgewählte Übungen und zeigt solche Übungsarten, die jeder Lehrer je nach Bedürfnissen der Schüler und deren Entwicklungsniveau ausnutzen und mit dem von sich selbst vorbereiteten Sprachstoff ergänzen kann.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Łucja Skrzypiec, Bogumiła Wilk

Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET) i plany działań wspierających (PDW) dla dzieci z zaburzeniami mowy w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Są dwa podejścia do dziecka z problemami:
ja mam problem z dzieckiem, muszę go rozwiązać;
dziecko ma problem, chcę mu pomóc.

A. Brzezińska

IPET oraz PDW — formą trzeciorzędowej profilaktyki logopedycznej

Dzieci rozpoczynające edukację charakteryzuje duże zróżnicowanie stopnia opanowania języka. Sprawne posługiwanie się mową ma wpływ na odnalezienie się w roli przedszkolaka, a potem ucznia. Rozpoczynając naukę w szkole, dziecko powinno prawidłowo artykułować wszystkie głoski języka polskiego, budować zdania, wypowiadać się, uwzględniając akcent, rytm i melodię języka. Zaburzony lub opóźniony rozwój mowy w momencie rozpoczęcia nauki w szkole może niekorzystnie wpływać na naukę czytania i pisania. U uczniów z problemami językowymi często obserwuje się również osłabioną pamięć werbalną, trudności z analizą i syntezą słuchową, słabszy rozwój myślenia logicznego, zaburzenia moto-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

ryki oraz kłopoty z orientacją przestrzenną. Ogromną rolę w zapobieganiu tym trudnościom odgrywają logopedzi i nauczyciele, którzy odpowiednio wcześnie rozeznają potrzeby uczniów, a następnie udzielają swoim podopiecznym specjalistycznej pomocy w takim zakresie, aby mogli sprostać wymaganiom edukacyjnym (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2009; Kochanowska, 2012).

Jak pokazują badania (Michalak-Widera, 2004; Węsierska, 2009), ok. 50% dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wymaga stymulacji w zakresie nabywania systemu językowego. Wyniki te obligują środowiska opiekuńczo-wychowawcze dzieci do stałych i intensywnych działań profilaktycznych na trzech poziomach profilaktyki: pierwotnej (promowanie wiedzy na temat rozwoju mowy, przyczyn i objawów jej zaburzeń, sposobów zapobiegania im oraz zasad komunikacji), wtórnej (wczesna identyfikacja objawów zaburzeń i jak najszybsza interwencja logopedyczna) i trzeciorzędowej („zmniejszanie negatywnego wpływu stwierdzonego już u pacjenta zaburzenia mowy, podejmowanie współpracy z innymi specjalistami oraz rodziną", Węsierska, 2012: 41).

Opracowanie i realizacja programów (IPET) i planów (PDW) pomocy dla podopiecznych z zaburzeniami językowymi wpisuje się w krąg oddziaływań trzeciorzędowej profilaktyki logopedycznej i zobowiązuje do ścisłej współpracy z rodzicami dziecka. Zadanie to zostało zapisane w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku (Dz.U. Nr 228, poz. 1487[1]) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Zarządzenie obliguje nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem do konstruowania *indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych* i *planów działań wspierających*. W myśl rozporządzenia pomoc psychologiczno-pedagogiczna polegająca na rozpoznawaniu możliwości psychofizycznych i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ma być skierowana między innymi do uczniów z zaburzeniami komunikacji językowej i specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Ponadto w każdej z pozostałych grup uczniów wyszczególnionych w ustawie (szczególnie uzdolnionych, niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, chorych przewlekle, w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, z niepowodzeniami edukacyjnymi, zaniedbanych środowiskowo, z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyj-

[1] Zob.: http://isap.sejm.gov.pl/ [dostęp: 15 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

nego) znajdą się zapewne uczniowie z zaburzeniami komunikacji językowej i nauczyciel będzie również wspierał ich rozwój językowy.

Do zaburzeń komunikacji językowej zaliczamy trudności w wypowiadaniu się, problemy z artykulacją (niepoprawne wymawianie głosek), płynnością mowy (jąkanie), fonacją (mówienie zbyt głośne lub zbyt ciche), nabywaniem nowych słów, opanowaniem form gramatycznych, składni, a także nieumiejętność używania zwrotów adekwatnie do sytuacji (Jas, Jarosińska, 2010).

W ostatnich latach coraz więcej dzieci ma możliwość otrzymania pomocy logopedycznej na początku edukacji. Logopedzi zatrudnieni w placówkach przeprowadzają przesiewowe badania mowy, dzięki którym znaczna część dzieci zostaje objęta terapią logopedyczną w przedszkolu lub szkole. Taką pomoc oferują również poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Wsparcie ze strony rodziców i nauczycieli jest niezbędne, aby praca terapeutyczna logopedy była w pełni skuteczna.

Współpraca rodziców, nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem — warunkiem sukcesu w terapii

Opanowanie systemu językowego warunkuje odniesienie sukcesu przez dziecko w szkole (Brzezińska, 1987; Wójtowiczowa, 1997). Zwiększenie efektywności pomocy udzielanej dzieciom z zaburzeniami komunikacji językowej jest możliwe tylko w przypadku działań zespołowych wszystkich osób, które prowadzą różnego rodzaju zajęcia z uczniem przy stałej współpracy z rodzicami (Cieszyńska, Korendo, 2008; Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2009; Pluta-Wojciechowska, 2012).

Zespół tworzą wychowawcy, nauczyciele oraz specjaliści (np. psycholog, pedagog, rehabilitant, logopeda, socjoterapeuta). Zadaniem zespołu jest planowanie, organizowanie i koordynowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie przedszkola czy szkoły. Określa on zakres, formy, sposoby i okres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dokonując wcześniej rozpoznania z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych, możliwości psychofizycznych ucznia oraz zaleceń określonych w opinii czy orzeczeniu. Zespół ustala również działania wspierające dla rodziców ucznia oraz zakres współpracy z innymi placówkami działającymi na rzecz ucznia, np. poradnią psychologiczno-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

-pedagogiczną. Pracą zespołu kieruje osoba (koordynator) wskazana przez dyrektora placówki. Koordynator zwołuje spotkania zespołu w celu zaplanowania wspólnych działań oraz po zakończeniu tych działań celem dokonania oceny efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi. Członkowie zespołu opracowują dokumentację związaną z udzielaną dziecku pomocą.

Rodzice mogą, a nawet powinni brać udział w posiedzeniach zespołu, jaki powstanie w placówce, w której ich dziecku będzie udzielana pomoc. Z naszych doświadczeń wynika, że efekty pomocy zależą od jakości współpracy z rodzicami. Dokładne wyjaśnienie opiekunom problemu, z jakim boryka się dziecko, podkreślenie jego mocnych stron, określenie zakresu wspólnych działań, ustalenie jasnych zasad dotyczących pracy na zajęciach i w domu oraz wspólne wypracowanie metod przekazywania sobie informacji są gwarancją dobrej współpracy pedagogów z rodzicami. Ważne jest również, aby często informować rodziców o poczynionych przez dzieci postępach, nawet jeśli są one niewielkie. To zachęci do dalszego wysiłku. W kontaktach z opiekunami ważna jest jakość komunikacji interpersonalnej, która umożliwia zbudowanie dobrej relacji. Specjaliści powinni być świadomi, jaką wagę mają dla rodziców wypowiadane przez nich słowa. Czasami zbyt pochopnie formułowane sądy czy opinie mogą ich demotywować, odbierać im nadzieję. Określenia *deficyty rozwojowe*, *zaburzenia rozwojowe*, *mikrouszkodzenia* są często mało zrozumiałe, a czasem wręcz wpędzają rodziców w poczucie winy, że wcześniej nie dostrzegli problemów swojego dziecka (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2009).

Karta indywidualnych potrzeb ucznia (KIPU)

Przywołana już wcześniej ustawa o pomocy psychologiczno-pedagogicznej zobligowała nauczycieli do założenia dla ucznia, który będzie objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną, *karty indywidualnych potrzeb ucznia*. Kartę prowadzi zespół nauczycieli pracujących z dzieckiem wtedy, gdy ma ono opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej lub orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego. Może również być założona dla podopiecznego, u którego dokonano rozpoznania nauczycielskiego, czyli zostały rozpoznane specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) przez specjalistę, wychowawcę lub nauczyciela. Rozpoznanie to może być efektem obserwacji rozwoju i osiągnięć dziecka, diagnozy gotowości szkol-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

nej, której dokonują nauczyciele przedszkoli, oraz działań pedagogicznych mających na celu rozpoznanie u uczniów klas I—III szkoły podstawowej ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się.

Karta stanowi zbiór wszystkich najważniejszych informacji[2] o dziecku, potrzebnych do optymalizacji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych oraz opiekuńczych. Powinna też zawierać adnotację, czy uczeń posiada opinię, orzeczenie lub rozpoznanie o potrzebie objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w wyniku przeprowadzonych działań pedagogicznych.

Oryginał karty otrzymują rodzice ucznia po zakończeniu jego uczęszczania do przedszkola, szkoły lub w przypadku przejścia do innej placówki.

KIPU nie zakłada się uczniowi, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Ustawodawca zobowiązał nauczycieli do prowadzenia dokumentacji pomocy udzielanej uczniowi, określając, co powinna zawierać, ale nie narzucając formy tych dokumentów. Z doświadczenia wiemy, że trudno się opracowuje pewne dokumenty na narzuconych drukach. Dlatego warto wypracować w placówce własne formy dokumentacji, pamiętając o wymogach zapisanych w rozporządzeniu. Zachęcamy też do modyfikacji określonych elementów takiego dokumentu, gdyż praktyka najlepiej zweryfikuje, co jest najistotniejsze. Zamieszczone w artykule przykłady są opracowaniami autorskimi, były wdrażane w placówkach, w których zatrudnione są autorki. Należy podkreślić, że nie są to rozwiązania ostateczne. Wręcz przeciwnie — w każdym roku programy opracowywane są w taki sposób, by możliwe było ich ulepszanie na podstawie wniosków z codziennej praktyki.

Przykładowa karta[3]

[2] Informacje zostały określone w § 27.2. wspomnianego rozporządzenia.

[3] Wzory kart można też znaleźć na stronach:

http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2258%3Akarta-indywidualnych-potrzeb-ucznia&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra--aktualnoci&Itemid=76 [dostęp: 15 sierpnia 2012].

http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=73:pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-krok-po-kroku&Itemid=1084 [dostęp: 15 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

KARTA INDYWIDUALNYCH POTRZEB DZIECKA

Imię i nazwisko dziecka: ……
Przedszkole/szkoła zakładająca kartę: ……
Data założenia karty: ……
Wiek: …… **Grupa/klasa:** ……..
Dane kontaktowe rodziców/opiekunów:
……

Imię i nazwisko, numer telefonu, e-mail i adres do korespondencji

Do kogo mają być kierowane informacje (proszę podkreślić właściwe): do obojga rodziców, tylko do matki, tylko do ojca, do prawnego opiekuna.

PODSTAWA ZAŁOŻENIA KARTY:

- informacja o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną na podstawie rozpoznania dokonanego przez nauczyciela i specjalistów
- opinia ……
- orzeczenie ……

INFORMACJE O FUNKCJONOWANIU DZIECKA ORAZ ZAKRES, W JAKIM WYMAGA POMOCY
(wynikające z dokumentacji dziecka oraz z rozpoznania dokonanego przez nauczycieli i specjalistów)
Uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej w zakresie: ……..

ZALECANE PRZEZ ZESPÓŁ FORMY, SPOSOBY I OKRES UDZIELANIA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ

Zalecane formy i sposoby udzielania pomocy	Czas	Uwagi
Zajęcia rozwijające uzdolnienia		
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z nauczycielem		
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne z psychologiem		
Zajęcia specjalistyczne z logopedą		
Zajęcia z nauczycielem gimnastyki korekcyjnej		
Zajęcia socjoterapeutyczne		
…… (inne zajęcia)		
Porady, konsultacje, warsztaty dla rodziców		

Przy zalecanych formach wpisujemy czas/uwagi.

Terminy spotkań zespołu: ……
Podpisy osób uczestniczących w posiedzeniu zespołu: ……

ZATWIERDZONE PRZEZ DYREKTORA FORMY POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ

(wypełnia dyrektor przedszkola/szkoły)

Lp.	Formy udzielania pomocy	Wymiar godzin	Okres
1.	Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z nauczycielem		
2.	Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne z psychologiem		
3.	Zajęcia specjalistyczne z logopedą		
4.	Zajęcia z nauczycielem gimnastyki korekcyjnej		

(Tu wpisujemy już tylko te zatwierdzone przez dyrektora)
Data i podpis dyrektora przedszkola/szkoły: ……

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

ANALIZA SKUTECZNOŚCI UDZIELANEJ POMOCY

Data przeprowadzenia analizy .....

Rodzaj pomocy udzielanej dziecku — podjęte działania	Okres trwania i wymiar godzin, w jakim było udzielane wsparcie	Skutki podjętych oddziaływań	Uwagi i wskazania
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z nauczycielem			
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne z psychologiem			
Zajęcia specjalistyczne z logopedą			
Zajęcia z nauczycielem gimnastyki korekcyjnej			

Podpisy osób uczestniczących w posiedzeniu zespołu: .....

Plan działań wspierających (PDW)

PDW opracowywany jest dla ucznia posiadającego: orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, orzeczenie o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej (po otrzymaniu orzeczenia lub opinii), a także dla ucznia, który nie posiada orzeczenia ani opinii, niezwłocznie po przekazaniu przez nauczyciela, wychowawcę grupy lub specjalistę informacji o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Plan działań wspierających powinien zawierać:

- cele (ogólne i szczegółowe) do osiągnięcia, w zakresie których uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- działania (zadania), jakie będą realizowane z uczniem w ramach poszczególnych form udzielanej uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- metody pracy z uczniem;
- zakres dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, o którym mowa w przepisach w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych;
- działania wspierające rodziców ucznia;
- zakres współdziałania z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną, placówkami doskonalenia nauczycieli, organi-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

zacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży (w zależności od potrzeb).

Zespoły utworzone dla uczniów mających jednorodne indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne mogą opracować **wspólny plan działań wspierających** dla tych uczniów.

Przykładowy PDW[4] dla 6-letniego dziecka z dyslalią, wadą postawy i nieharmonijnym rozwojem funkcji poznawczych uczęszczającego do przedszkola

PLAN DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH

1. **Metryczka**
   Imię i nazwisko: ……..
   Data urodzenia: ……
   Przedszkole:
   Grupa:
   Rok szkolny:
   Realizowany program nauczania:
   - „Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci" autorstwa M. Kwaśniewskiej i W. Żaba-Żabińskiej (MAC),
   - Praca nauczyciela i specjalistów z dzieckiem będzie przebiegała na podstawie indywidualnych programów.

   Podstawa objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną: informacja o potrzebie objęcia dziecka pomocą na podstawie rozpoznania dokonanego przez nauczycieli i specjalistów.
2. **Cele ogólne**:
   - tożsame z realizowaną podstawą programową,
   - usprawnianie kompetencji językowych dziecka,
   - stymulowanie rozwoju funkcji poznawczych,
   - stymulowanie rozwoju motorycznego.
3. **Cele szczegółowe:**
   - korygowanie wady wymowy,
   - doskonalenie sprawności narządów mowy,
   - rozwijanie percepcji i pamięci słuchowej,
   - rozwijanie zasobu leksykalnego mowy biernej i czynnej,
   - doskonalenie umiejętności konstruowania zdań i dłuższych wypowiedzi,
   - rozwijanie myślenia, wzbogacanie wiedzy,
   - ćwiczenie pamięci,
   - doskonalenie percepcji wzrokowej,
   - kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania,
   - rozwijanie dużej motoryki, sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-słuchowo ruchowej,
   - rozwijanie koncentracji uwagi na czynnościach i zadaniach.

[4] Wzory PDW można znaleźć na stronach:
http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=73:pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-krok-po-kroku&Itemid=1084 [dostęp: 15 sierpnia 2012].
http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2258%3Akarta-indywidualnych-potrzeb-ucznia&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra--aktualnoci&Itemid=76 [dostęp: 15 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

4. **Działania realizowane z dzieckiem:**
   - zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze: nauczyciel — 1 godz. w tygodniu,
   - zajęcia logopedyczne — 1 godz. w tygodniu,
   - zajęcia o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym z psychologiem — 1 godz. co dwa tygodnie,
   - zajęcia z nauczycielem gimnastyki korekcyjnej — 1 godz. w tygodniu.
5. **Sposoby**: praca indywidualna, grupowa.
6. **Metody pracy:**
   - metody podające, problemowe, aktywizujące, praktyczne,
   - metoda symultaniczno-sekwencyjna,
   - metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne.
7. **Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka:**
   - kierowanie bezpośrednich, jasno sformułowanych, pojedynczych poleceń, pozostawanie w kontakcie wzrokowym,
   - częste sprawdzanie stopnia zrozumienia pytań i poleceń, stosowanie pytań naprowadzających,
   - dzielenie materiału na małe partie,
   - systematyczne monitorowanie czynionych postępów.
8. **Działania wspierające rodziców:**
   - udzielanie porad i konsultacji.
9. **Zakres współdziałania przedszkola** (w zależności od potrzeb): konsultacje z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której dziecko uczęszcza na terapię grupową.
10. **Sposób przeprowadzenia oceny efektywności udzielanej dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej:** analiza dokumentacji (arkusz obserwacji nauczyciela), analiza prac dziecka, badanie gotowości szkolnej, test badania mowy.

UWAGI:

……

Podpisy osób uczestniczących w posiedzeniu zespołu:

Podpis dyrektora

Do PDW nauczyciele i specjaliści pracujący z dzieckiem dołączają swoje programy pracy.

Przykładowy program terapii logopedycznej

PROGRAM TERAPII LOGOPEDYCZNEJ
dla ……..

1. Nawiązanie kontaktu emocjonalnego z dzieckiem.
2. Diagnoza logopedyczna: badanie mowy w tym ocena sprawności motoryki narządów artykulacyjnych i percepcji słuchowej.
3. Ćwiczenia usprawniające narządy artykulacyjne: język, wargi, żuchwę, podniebienie miękkie.
4. Ćwiczenia oddechowe.
5. Ćwiczenia stymulujące rozwój percepcji i pamięci słuchowej.
6. Korekcja wady wymowy:
   - wywołanie głosek: „k", „g", „sz", „ż", „cz", „dż",
   - utrwalanie korygowanej głoski:
     — w nagłosie, śródgłosie i wygłosie sylab,
     — w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazów,
     — w wyrażeniach,
     — w zdaniach,
   - ćwiczenia utrwalające wymowę wywołanej głoski w wierszykach, wyliczankach, rymowankach;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- automatyzacja poprawnej wymowy głoski „r" w mowie spontanicznej poprzez odpowiadanie na pytania, opowiadanie ilustracji i historyjek obrazkowych, gry językowe, recytację wierszyków,
- wzbogacanie czynnego i biernego słownictwa,
- doskonalenie umiejętności posługiwania się poprawną polszczyzną, budowania zdań i dłuższych wypowiedzi.

7. Ćwiczenia wspomagające terapię logopedyczną:
   - emisyjno-głosowe i dykcyjne przygotowujące dziecko do udziału w przedstawieniach i wystąpieniach;
   - wspierające ogólny rozwój dziecka w zakresie: percepcji wzrokowej, motoryki, pamięci, koordynacji wzrokowo-ruchowej i słuchowo-ruchowej,
   - zabawy ortofoniczne,
   - kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania metodą symultaniczno-sekwencyjną,
   - wdrażanie dziecka do obcowania z książką.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)

IPET przygotowywany jest dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, a także dla dzieci posiadających opinię o wczesnym wspomaganiu rozwoju, która ma rangę orzeczenia. Program ten opracowywany jest dla ucznia na podstawie przepisów w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie uczącej się w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych albo w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach. Dyrektor placówki powinien określić w programie formy, sposoby i okres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane.

Program powinien zawierać:

- cele edukacyjne/terapeutyczne (ogólne i szczegółowe),
- rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów (kto, podczas jakich zajęć, jakie działania realizuje).

Jeśli uczeń otrzymał orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinię o wczesnym wspomaganiu rozwoju, zespół przeprowadza rozpoznanie w formie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia[5]. Ocena ta ma dostarczyć między innymi informacji o mocnych stronach dziecka, jego możliwościach psychofizycznych, osiągnięciach rozwojowych, zainteresowaniach, umiejętnościach, jak również o trudnościach rozwojowych, problemach edukacyjnych, ograniczeniach psychofizycznych.

[5] Przykładowy arkusz wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia można znaleźć na stronach Ośrodka Rozwoju Edukacji, zob. http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=73:pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-krok-po-kroku&Itemid=1084 [dostęp: 15 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Przykładowy IPET[6] dla 6-letniego dziecka z afazją

INDYWIDUALNY PROGRAM EDUKACYJNO TERAPEUTYCZNY

1. **Metryczka**
   Imię i nazwisko: .....
   Data urodzenia: .....
   Placówka/grupa/klasa:.....
   Rok szkolny:.....
   Podstawa objęcia ucznia kształceniem specjalnym (orzeczenie PPP numer, data): .....
   Realizowany program:
   - „Szkoła tuż - tuż. Roczne przygotowanie przedszkolne"; M. Skrobacz, W. Żaba-Żabińska (MAC).
   - Praca nauczyciela i specjalistów z dzieckiem będzie przebiegała w oparciu o indywidualne programy dołączone do IPET.
2. **Rozpoznanie wynikające z orzeczenia o kształceniu specjalnym:**
   — niepełnosprawność ruchowa,
   — afazja ruchowo-czuciowa,
   — trudności artykulacyjne, ubogi zasób słownika czynnego,
   — asymetria napięcia mięśniowego (zachwiania równowagi),
   — obniżona sprawność manualna i grafomotoryczna,
   — przeciętny poziom rozwoju intelektualnego o przebiegu nieharmonijnym.
3. **Wyniki wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia**
   Ocena została dokonana na podstawie:
   — obserwacji (karta obserwacji),
   — analizy dokumentacji dziecka (orzeczenie, karta badania mowy dziecka, karta umiejętności i sprawności),
   — wytworów prac dziecka,
   — rozmów z rodzicami.

CECHY UCZNIA, MOCNE STRONY	TRUDNOŚCI, SŁABE STRONY	FUNKCJONOWANIE UCZNIA
rozwój umysłowy na poziomie przeciętnym prawidłowa koncentracja uwagi motywacja do wypowiadania się dobrze rozwinięta percepcja wzrokowa	problemy z przyswajaniem nowych wiadomości i przypominaniem sobie wiadomości wcześniej wyuczonych problemy z myśleniem, ze zrozumieniem poleceń złożonych obniżona pamięć słuchowa i wzrokowa problemy z zapamiętaniem nazw (kolorów) zaburzenia motoryki dużej, problemy z napięciem mięśniowym zaburzenia małej motoryki, obniżona sprawność grafomotoryczna, nieprawidłowy uchwyt narzędzia pisarskiego, słaby nacisk, mała precyzja wykonania prac zaburzony rozwój mowy (agramatyzmy, problemy artykulacyjne, trudności z prawidłowym budowaniem zdań, ubogi zasób słownictwa czynnego) wolne tempo pracy	zdyscyplinowany przestrzega norm społecznych przyjacielski życzliwy wobec kolegów i koleżanek chętnie współdziała z rówieśnikami i osobami dorosłymi samodzielny w czynnościach samoobsługowych

[6] Wzór IPET można znaleźć na stronach Ośrodka Rozwoju Edukacji, zob. http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload& view=category&id=73:pomocpsychologiczno-pedagogiczna-krok-po-kroku&Itemid=1084 [dostęp: 15 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

4. Zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów

Cele edukacyjne:

- kształtowanie sposobu komikowania się z otoczeniem na poziomie odpowiadającym indywidualnym możliwościom dziecka,
- usprawnianie ruchowe w zakresie dużej i małej motoryki, wyrabianie orientacji przestrzennej,
- rozwijanie zainteresowania otoczeniem, wielozmysłowe poznawanie tego otoczenia, nauka rozumienia zachodzących w nim zjawisk,
- doskonalenie umiejętności współżycia w grupie,
- nauka celowego działania dostosowanego do wieku, możliwości i zainteresowań dziecka.

Cele terapeutyczne:

- rozwijanie zasobu leksykalnego mowy biernej i czynnej,
- doskonalenie umiejętności budowania zdań i dłuższych wypowiedzi,
- doskonalenie umiejętności artykulacyjnych,
- ćwiczenie pamięci i myślenia,
- dostarczanie wrażeń zmysłowych,
- wzmacnianie samooceny dziecka, budowanie wiary we własne możliwości.

5. Procedury osiągania celów:

— metody: werbalne, aktywizujące, czynne, oglądowe, metoda symultaniczno-sekwencyjna, metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne,
— formy: indywidualna, grupowa.

Zajęcia:

- zajęcia z pedagogiem/nauczycielem — 1 godz.
- zajęcia z logopedą — 1 godz.
- zajęcia z psychologiem — 1 godz.
- gimnastyka korekcyjna — 1 godz.

6. Program dostosowywany jest do:

— wieku dziecka,
— możliwości intelektualnych,
— gotowości komunikowania się dziecka z inną osobą,
— etapu rozwoju mowy,
— potrzeb edukacyjno-rozwojowych dziecka,
— stanu emocjonalnego dziecka i jego rodziny.

7. Dostosowanie sposobu sprawdzania wiadomości i oceniania

Uwzględniając trudności, należy stworzyć optymalne warunki do sprawdzania i oceniania umiejętności dziecka:

- ułatwić rozumienie poleceń/pytań przez podsunięcie tematu będącego przedmiotem rozmowy (drobne wskazówki, słowo kluczowe),
- pozostawić dziecku więcej czasu na sformułowanie odpowiedzi, zachęcać, by się zgłaszało, jeżeli czegoś nie rozumie,
- oceniając wypowiedzi dziecka, należy brać pod uwagę trudności w budowaniu wypowiedzi wielozdaniowych;
- wskazane jest utrwalanie przerabianego materiału.

8. Ustalone przez dyrektora formy, sposoby, okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej ……., wymiar godzin: ……..

Tygodniowy plan zajęć

Plan zajęć	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek
Zajęcia					

Data i podpis dyrektora ……..

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

9. Sposób ewaluacji programu:
- obserwacja,
- analiza dokumentów,
- analiza wytworów dziecka,
- badanie gotowości szkolnej,
- wywiad z rodzicami.

Wyniki ewaluacji:

……

10. Współpraca z rodzicami:
- udzielanie porad i konsultacji psychologiczno-pedagogicznych,
- kierowanie lekturą rodziców,
- pomoc w doborze gier i zabawek edukacyjnych oraz książek czytanych dziecku.

11. Zakres współdziałania przedszkola (w zależności od potrzeb): konsultacje z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej.

12. IPET zatwierdzony przez zespół

data podpisy

Podpis rodzica/adnotacja o poinformowaniu rodziców …….

Do IPET nauczyciele i specjaliści pracujący z dzieckiem dołączają swoje programy pracy.

Ustawodawca w przywołanym już rozporządzeniu (§ 23. 1. 2) określił także, że nauczyciele są zobowiązani przygotować IPET oraz PDW przed opracowaniem arkusza organizacyjnego placówki na kolejny rok szkolny. Wyjątek stanowią programy i plany dla dzieci nowo przyjętych do przedszkola, szkoły (uczniów kl. I).

Kilka uwag na temat opracowania IPET oraz PDW

Truizmem jest przypominanie, że wszyscy dorośli mający kontakt z dzieckiem powinni dbać o jego rozwój językowy. Nauczyciele odgrywają bardzo ważną rolę w nabywaniu kompetencji językowych, zwłaszcza przedszkolaków i uczniów nauczania zintegrowanego. Pedagodzy mogą bardzo efektywnie wspierać terapię logopedyczną swoich uczniów z wadami wymowy, między innymi utrwalając prawidłowe nawyki artykulacyjne.

Umiejętności językowe, jakie ma nabyć dziecko, kończąc kolejne etapy edukacyjne, zostały zapisane w podstawie programowej przedszkola i szkoły podstawowej kl. I—III. Próba przełożenia ich na konkretne ćwiczenia i zadania, które powinny być przede wszystkim systematycznie realizowane w czasie zajęć z uczniem i zapisane w programach i planach, można zaprezentować następująco:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Umiejętności językowe, które powinno posiadać dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej, zawarte w Podstawie programowej przedszkola*	Działania nauczyciela kształtujące umiejętności językowe przedszkolaków
Dziecko: • obdarza uwagą dzieci i dorosłych, aby rozumieć to, co mówią i czego oczekują; grzecznie zwraca się do innych w domu, w przedszkolu, na ulicy; • zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym; • mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji; • uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach; • w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach; • jest sprawne fizycznie lub jest sprawne na miarę swoich możliwości, jeżeli jest dzieckiem mniej sprawnym ruchowo; • dysponuje sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania; • interesuje się czytaniem i pisaniem; jest gotowe do nauki czytania i pisania; • słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami; • układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej; • rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz oznaczeń i symboli często stosowanych np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu.	1. Ćwiczenia: — słuchowe, — oddechowe, — językowe, — emisyjne, — dykcyjne, — ćwiczenia dużej i małej motoryki, w tym narządów mowy, — percepcji wzrokowej, — pamięci, — myślenia logicznego, — myślenia symbolicznego. 2. Wdrażanie zasad dobrej komunikacji. 3. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania.

* Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17). Zob. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_1.pdf [dostęp: 15 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Umiejętności językowe, które powinien posiadać uczeń kończący kl. I, zawarte w Podstawie programowej*	Działania nauczyciela kształtujące umiejętności językowe uczniów kl. I
Uczeń: • obdarza uwagą dzieci i dorosłych, słucha ich wypowiedzi i chce zrozumieć, co przekazują; komunikuje w jasny sposób swoje spostrzeżenia, potrzeby, odczucia; • w kulturalny sposób zwraca się do rozmówcy, mówi na temat, zadaje pytania i odpowiada na pytania innych osób, dostosowuje ton głosu do sytuacji, np. nie mówi zbyt głośno; • uczestniczy w rozmowie na tematy związane z życiem rodzinnym i szkolnym, także inspirowane literaturą; • rozumie sens kodowania oraz dekodowania informacji; odczytuje uproszczone rysunki, piktogramy, znaki informacyjne i napisy; • zna wszystkie litery alfabetu, czyta i rozumie proste, krótkie teksty; • pisze proste, krótkie zdania: przepisuje, pisze z pamięci; dba o estetykę i poprawność graficzną pisma (przestrzega zasad kaligrafii); • posługuje się ze zrozumieniem określeniami: wyraz, głoska, litera, sylaba, zdanie; • interesuje się książką i czytaniem; słucha w skupieniu czytanych utworów (np. baśni, opowiadań, wierszy), w miarę swoich możliwości czyta lektury wskazane przez nauczyciela; • korzysta z pakietów edukacyjnych (np. zeszytów ćwiczeń i innych pomocy dydaktycznych) pod kierunkiem nauczyciela; • uczestniczy w zabawie teatralnej, ilustruje mimiką, gestem, ruchem zachowania bohatera literackiego lub wymyślonego; • odtwarza z pamięci teksty dla dzieci, np. wiersze, piosenki, fragmenty prozy; • powtarza prostą melodię, śpiewa piosenki z repertuaru dziecięcego, wykonuje śpiewanki i rymowanki; • odtwarza proste rytmy głosem i na instrumentach perkusyjnych; wyraża nastrój i charakter muzyki pląsając i tańcząc (reaguje na zmianę tempa i dynamiki); • realizuje proste schematy rytmiczne; • świadomie i aktywnie słucha muzyki, potem wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie; • współpracuje z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych; przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych, grzecznie zwraca się do innych w szkole, w domu i na ulicy; • układa obiekty (np. patyczki) w serie rosnące i malejące, numeruje je; wybiera obiekt w takiej serii, określa następne i poprzednie; • klasyfikuje obiekty: tworzy kolekcje, np. zwierzęta, zabawki, rzeczy do ubrania.	1. Ćwiczenia: — słuchowe, — oddechowe, — językowe, — emisyjne, — dykcyjne, — ćwiczenia dużej i małej motoryki w tym narządów mowy, — percepcji wzrokowej, — pamięci, — myślenia logicznego, — myślenia symbolicznego. 2. Wdrażanie zasad dobrej komunikacji. 3. Nauka czytania i pisania.

* Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17). Zob. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf [dostęp: 15 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Umiejętności językowe, które powinien posiadać uczeń kończący kl. III, zawarte w Podstawie programowej*	Działania nauczyciela kształtujące umiejętności językowe uczniów
Uczeń: • uważnie słucha wypowiedzi i korzysta z przekazywanych informacji; • czyta i rozumie teksty przeznaczone dla dzieci na I etapie edukacyjnym i wyciąga z nich wnioski; • wyszukuje w tekście potrzebne informacje i w miarę możliwości korzysta ze słowników i encyklopedii przeznaczonych dla dzieci na I etapie edukacyjnym; • zna formy użytkowe: życzenia, zaproszenie, zawiadomienie, list, notatka do kroniki; potrafi z nich korzystać; • analizuje i interpretuje teksty; • przejawia wrażliwość estetyczną, rozszerza zasób słownictwa przez kontakt z dziełami literackimi; • czyta teksty i recytuje wiersze, z uwzględnieniem interpunkcji i intonacji; • ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki, wypowiada się na ich temat; • tworzy w formie ustnej i pisemnej: kilkuzdaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie; • dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych; • uczestniczy w rozmowach: zadaje pytania, udziela odpowiedzi i prezentuje własne zdanie; poszerza zakres słownictwa i struktur składniowych; • dba o kulturę wypowiadania się; poprawnie artykułuje głoski, akcentuje wyrazy, stosuje pauzy i właściwą intonację w zdaniu oznajmującym, pytającym i rozkazującym; stosuje formuły grzecznościowe; • dostrzega różnicę pomiędzy literą i głoską; dzieli wyrazy na sylaby; oddziela wyrazy w zdaniu, zdania w tekście; • pisze czytelnie i estetycznie (przestrzega zasad kaligrafii), dba o poprawność gramatyczną, ortograficzną oraz interpunkcyjną; • przepisuje teksty, pisze z pamięci i ze słuchu; w miarę swoich możliwości samodzielnie realizuje pisemne zadania domowe; • realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne; reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje).	1. Ćwiczenia: — słuchowe, — oddechowe, — językowe, — emisyjne, — dykcyjne, — ćwiczenia dużej i małej motoryki w tym narządów mowy, — percepcji wzrokowej, — pamięci, — myślenia logicznego, — myślenia symbolicznego. 2. Wdrażanie zasad dobrej komunikacji. 3. Ćwiczenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, doskonalenie techniki i tempa czytania. 4. Doskonalenie umiejętności pisania.

* Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17). Zob. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf [dostęp: 15 sierpnia 2012].

W IPET oraz w PDW wyznaczany jest cel główny, jak również cele szczegółowe.

Celem głównym w programach i planach pisanych dla uczniów z zaburzeniami komunikacji językowej będzie doskonalenie umiejętności językowych. Natomiast cele szczegółowe to:

- utrwalanie umiejętności poprawnej realizacji ćwiczonych głosek,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- nauka zasad dobrej komunikacji,
- doskonalenie sprawności narządów mowy,
- doskonalenie umiejętności oddechowych,
- ćwiczenie percepcji słuchowej,
- ćwiczenie umiejętności emisyjnych i dykcyjnych,
- doskonalenie umiejętności językowych (bogacenie słownika, budowanie zdań i dłuższych wypowiedzi),
- ćwiczenie pamięci i myślenia (myślenia symbolicznego — kodowanie i dekodowanie),
- ćwiczenie percepcji wzrokowej,
- wprowadzanie w świat języka pisanego (przygotowanie do pisania, czytania, czytanie książek),
- nauka czytania i pisania.

Realizując nasze zadania zapisane w IPET lub PDW, pamiętać należy o dostosowaniu stopnia trudności ćwiczeń do zdiagnozowanego poziomu rozwoju i potrzeb dziecka.

Współpraca logopedów, psychologów, pedagogów i innych specjalistów pozwala żywić nadzieję na konstruowanie programów terapeutycznych, które przez systematyczną realizację pomogą dzieciom osiągnąć sukces na miarę ich możliwości.

Literatura rekomendowana do wykorzystania podczas realizacji programów i planów, zawierająca materiały i ćwiczenia do pracy z dziećmi

Cieszyńska J., 2005: *Kocham czytać*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.

Chmielewska E., 1995: *Zabawy logopedyczne i nie tylko*. Poznań, MAC Edukacja.

Chrzanowska A., Szoplik K., 2007: *Zabawy i ćwiczenia logopedyczne. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców*. Białystok, Wydawnictwo Akademickie.

Dembińska M., 1994: *Domowe zabawy logopedyczne*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Franczyk A., Krajewska K., 2007: *Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Franczyk A., Krajewska K., 2007: *Zabawy i ćwiczenia na cały rok. Propozycje do pracy z dziećmi młodszymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 2000: *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 2009: *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacja Polska.
Kozłowska K., 2005: *Zabawy logopedyczne i łatwe ćwiczenia*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
Krupa D., 2005: *Rymowanki — utrwalanki. Materiały do ćwiczeń logopedycznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
Krzysztoszek G., Piszczek M., 2005: *Materiał wyrazowo-obrazkowy do utrwalania poprawnej wymowy głosek sz, ż, cz, dż*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
Łazewska H., Mikitiuk B., Moritz B., 2002: *Co zrobić, aby ułatwić dziecku naukę czytania i pisania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
Maurer A., red., 1997: *Głoska a litera. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
Maurer A., red., 1997: *Głoski rozpoczynające i kończące słowa. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
Metera H., 1984*: Poznaję głoski. Ćwiczenia dla klas przedszkolnych i zespołów reedukacyjnych.* Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Michalak-Widera I., Węsierska K., 2009: *Będę wielkim mówcą. Zabawy buzi i języka dla każdego smyka*. Katowice, Unikat 2.
Michalak-Widera I., 2007: *Zaczynam mówić*. Katowice, Unikat 2.
Morkowska E., Żmuda-Trzebiatowska K., 2005: *Język hop do góry. Ćwiczenia logopedyczne dla dzieci*. Warszawa, Seventh Sea.
Morkowska E., 1998: *Dlaczego ziewa hipopotam? Ćwiczenia logopedyczne dla dzieci*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Morkowska E., 1998: *Uczymy się chuchać, dmuchać i oddychać prawidłowo. Ćwiczenia logopedyczne dla dzie*ci. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Rodak H., 2002: *Terapia dziecka z wadą wymowy*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
Słodownik-Rycaj E., 2001: *Gry i zabawy językowe. Jak pomagać dziecku w przyswajaniu języka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
Vopel K., 1999: *Od stóp do głów. Gry i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat (część 5)*. Kielce, Jedność.

Bibliografia

Antos D., Demel G., Styczek I., 1967: *Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Balejko A., 2006: *Pomagam dziecku w mówieniu, czytaniu i pisaniu*. Białystok, Orthdruk.
Bednarek J.D., 2002: *Ćwiczenia wyrazistości mowy*. Wrocław, DSWE.
Billewicz G., Zioło B., Bator Z., 1998: *Ćwiczenia dykcyjne dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
Brzezińska A., 1987: *Umiejętność czytania i pisania — warunki jej rozwoju i kształtowania*. W: Brzezińska A., red.: *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 22—29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Cieszyńska J., 2003: *Metody wywoływania głosek*. Kraków, Superprint.
Cieszyńska J., Korendo M., 2008: *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 2009: *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacja Polska.
Jas M., Jarosińska M., 2010: *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*. Warszawa, MEN.
Kochanowska E., 2012: *Sytuacja szkolna dzieci z wadami wymowy w edukacji wczesnoszkolnej*. W: Węsierska K., red.: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 1. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 197—212.
Kowalska A., 1973: *Podstawowe metody korekcji wad artykulacyjnych w zaburzeniach mowy u dzieci*. W: Gałkowski T., red.: *Wybrane zagadnienia z defektologii*. T. 2. Warszawa, ATK, s. 350—380.
Kozłowska K., 1996: *Pomagajmy dzieciom z zaburzeniami mowy. Podręczny poradnik logopedyczny*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
Michalak-Widera I., 2004: *Zaburzenia dyslaliczne u dzieci realizujących edukację elementarną — doniesienia z badań*. „Śląskie Wiadomości Logopedyczne", nr 7, s. 29—35.
Pluta-Wojciechowska D., 2012: *W kierunku efektywnej pomocy dzieciom z zaburzeniami w rozwoju mowy*. W: Węsierska K., red.: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 1. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 48—63.
Rodak H., Nawrocka D., 1993: *Od obrazka do słowa. Poradnik dla pedagogów, logopedów i rodziców dzieci z trudnościami w porozumiewaniu się*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Węsierska K., 2009: *Efektywność działań profilaktyczno- terapeutycznych logopedów w środowisku życia dzieci w wieku przedszkolnym*. [Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. E. Syrek]. Katowice, Uniwersytet Śląski.
Węsierska K., 2012: *Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym*. W: Węsierska K., red.: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 1. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 25—46.
Wójtowiczowa J., 1997: *O wychowaniu językowym. Zbiór artykułów dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa, Wytwórnia Pomocy Dydaktycznych.

Źródła internetowe

http://isap.sejm.gov.pl/ [dostęp: 15 sierpnia 2012].
http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2258%3Akarta-indywidualnych-potrzeb-ucznia&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra-aktualnoci&Itemid=76 [dostęp: 15 sierpnia 2012].
http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=73:pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-krok-po-kroku&Itemid=1084 [dostęp: 15 sierpnia 2012].
http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=73:pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-krok-po-kroku&Itemid=1084 [dostęp: 15 sierpnia 2012].
http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2258%3Akarta-indywidualnych-potrzeb-ucznia&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra-aktualnoci&Itemid=76 [dostęp: 15 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=73:pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-krok-po-kroku&Itemid=1084 [dostęp: 15 sierpnia 2012].
http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=73:pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-krok-po-kroku&Itemid=1084 [dostęp: 15 sierpnia 2012].
http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_1.pdf [dostęp: 15 sierpnia 2012].
http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf [dostęp: 15 sierpnia 2012].
http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_3.pdf [dostęp: 15 sierpnia 2012].

Łucja Skrzypiec, Bogumiła Wilk

Individual educational — therapeutic programs (IETP) and support plans (SP) for kindergarten and primary school children with speech disorders

Summary

The paper aims to highlight the problems encountered by students with speech disorders in the preschool and primary school system from the speech-language therapists' perspective. The authors place emphasis on the importance of cooperation in order to aid such children. Only the collaboration between parents, SLT's and teachers can successfully support the progress in the therapeutic process. The first important stage of such cooperation is the joint creation of individual educational-therapeutic programs or support plans for children with speech disorders or educational needs by the teachers and SLT's. The paper presents programs the authors encountered during their work in kindergarten, school and speech therapy clinic.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Łucja Skrzypiec, Bogumiła Wilk

Individuelle bildungs-therapeutische Programme (IPET) und die Pläne der fördernden Maßnahmen (PWD) für Kinder mit Sprechstörungen im Vorschul- u. Frühschulalter

Zusammenfassung

In ihrem Artikel versuchen die Verfasserinnen, aus logopädischer Sicht auf die Lage der Kinder mit gestörter Entwicklung der Sprache im Vorschul- und Frühschulalter hinzuweisen. Sie betonen die Notwendigkeit der gemeinsamen Bemühungen zugunsten der Kinder. Nur die Zusammenarbeit zwischen den mit den Kindern mit Sprachstörungen arbeitenden Eltern, Logopäden und Lehrern kann zum Erfolg des therapeutischen Verfahrens beitragen. Die gemeinsam von Logopäden und Lehrern angefertigten individuellen bildungs-therapeutischen Programme und die Pläne der fördernden Maßnahmen für Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen sind die erste wichtige Stufe der Zusammenarbeit. In den dargestellten Programmen beziehen sich die Verfasserinnen auf ihre eigenen Erfahrungen aus der langjährigen Arbeit im Kindergarten, in der Schule und in der logopädischen Beratungsstelle.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Marianna Głębocka-Czarniecka

Dziecko z afazją w szkole

Mowa jest jedną z ważniejszych form aktywności człowieka. Dzięki niej komunikujemy się z otoczeniem, wyrażamy uczucia lub pobudzamy słuchacza do reakcji. Osoba pozbawiona tych możliwości podlega wielu ograniczeniom i często ze względu na to, że nie może się wypowiedzieć, jest izolowana od środowiska. Dziecko, które nie mówi lub nie komunikuje się w przedszkolu, zazwyczaj nie potrafi znaleźć kolegów, często staje się agresywne. Uczeń z zaburzeniami w komunikacji staje się przedmiotem drwin wśród rówieśników. Tak dzieje się w przypadku wielu dzieci dotkniętych zaburzeniami mowy i komunikacji, w tym uczniów z afazją dziecięcą. Niezbędne jest podejmowanie działań profilaktycznych, by sytuacja dzieci, o których mowa w artykule, uległa zmianie, a dużą rolę we wczesnej diagnozie i pomocy dzieciom dotkniętym afazją dziecięcą odgrywają nauczyciele przedszkoli, nauczania początkowego oraz pedagodzy szkolni.

Na podstawie rozporządzenia MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach, oddziałach oraz ośrodkach (Dz.U. Nr 228 poz. 1489) oraz rozporządzenia z tego samego dnia w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. Nr 228 poz. 1490), dziecko z afazją motoryczną może uzyskać od Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej[1] orzeczenie o kształceniu

[1] W dalszej części artykułu nazwa Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna zastępowana będzie skrótem PPP.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

specjalnym ze względu na niepełnosprawność ruchową. Autorka artykułu podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na następujące pytania: Jaka jest sytuacja dzieci afatycznych? Jak funkcjonują one w szkołach? Jaką pomoc mogą uzyskać?

Problemy terminologiczne i diagnostyczne w przypadku afazji dziecięcej

Afazja to nabyte zaburzenie lub utrata zdolności językowych w następstwie różnego rodzaju organicznych uszkodzeń mózgu (Pąchalska, 2005: 753).

Definicja ta dotyczy afazji u osób, których system językowy został ukształtowany. Inaczej wygląda sytuacja u dzieci, kiedy system językowy, mowa, artykulacja są dopiero w fazie rozwoju. W literaturze można spotkać wiele określeń na zaburzenie, jakim jest afazja dziecięca. Są nimi: *alalia*, *niedokształcenie mowy o typie afazji*, *afazja dziecięca*, *afazja rozwojowa*, *wrodzony niedorozwój ekspresji słownej*, *wrodzony niedorozwój recepcji słownej*, *niemota*, *niemota pochodzenia centralnego*, *słuchoniemota*, *wrodzone zaburzenie rozwoju mowy*, *wrodzona niezdolność do nabywania mowy*, *dysfazja*, *dysfazja dziecięca* (Panasiuk, 2008), *specyficzne zaburzenia rozwoju językowego* (SLI), *niedokształcenie mowy pochodzenia korowego* (Paluch, Drewniak-Wołosz, 2010).

Oprócz licznych problemów terminologicznych dużym kłopotem dla logopedy jest rozpoznanie tego zaburzenia. Mowa dziecka w wieku przedszkolnym ciągle się rozwija, więc mogą pojawiać się w jego wypowiedziach *substytucje* (podstawianie, zastępowanie), *metatezy* (przestawka, przestawienie) czy *elizje* (opuszczanie), dziecko może mieć problemy językowe i artykulacyjne, dlatego najczęstszym rozpoznaniem, również w przypadku afazji, jest postawienie diagnozy opóźnienia w rozwoju mowy. Jest to diagnoza niewątpliwie bezpieczna, zachowawcza, ale bardzo niekorzystna dla dziecka z afazją dziecięcą. Na podstawie cytowanego na wstępie rozporządzenia MEN oraz rozporządzenia MEN z 4 kwietnia 2005 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dziecko będące w wieku przedszkolnym i młodsze ze zdiagnozowaną afazją może na podstawie opinii PPP uzyskać pomoc w postaci wczesnego wspomagania rozwoju. Ważne jest zatem, aby dobrze rozpoznać i odróżnić, czy mamy do czy-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

nienia z *opóźnieniem w rozwoju mowy* czy z *afazją dziecięcą*. Postawienie błędnej diagnozy może mieć złe skutki dla dziecka, a w przypadku afazji wcześnie rozpoczęta terapia neurologopedyczna i wczesna interwencja terapeutyczna mogą dać dobre efekty i znacznie pomóc zarówno dziecku, jak i jego rodzicom. Rodzice, ze względu na ograniczone możliwości komunikacji z dzieckiem, które nie rozumie języka lub którego mowy nie rozumieją, są często bezradni i zagubieni. Współpraca z terapeutą może pomóc w podjęciu komunikacji z dzieckiem, wyjaśnić wątpliwości, wskazać drogę postępowania.

Jak rozpoznać afazję dziecięcą?

W ostatnim czasie można zaobserwować coraz lepszy dostęp do badań specjalistycznych zarówno w zakresie badania elektroencefalografii (EEG), które w wielu gabinetach neuroterapii, gdzie wykonywany jest trening za pomocą terapii biofeedback można wykonać bez konieczności uzyskania skierowania od lekarza neurologa, jak i rezonansu magnetycznego głowy, który można wykonać prywatnie. W praktyce diagnostyczno-terapeutycznej można zaobserwować, że coraz częściej lekarze neurolodzy dziecięcy podejmują współpracę z logopedami, psychologami oraz innymi specjalistami. Jeżeli prośba specjalisty jest uzasadniona, dzieci mogą mieć wykonane badanie rezonansu magnetycznego głowy. Na podstawie wyniku takiego badania możemy odpowiedzieć na pytanie, czy to może być afazja czy też nie — ze względu na pojawiające się w strukturze mózgu zmiany. Nie zawsze jednak możemy mieć szybki dostęp do takich wyników, nie zawsze rodzice wyrażają zgodę na badanie. Wówczas musimy wspomóc się innymi możliwościami postawienia diagnozy, tak aby skutecznie pomóc dziecku.

Niektórzy logopedzi (w tym autorka artykułu) w praktyce logopedycznej wykorzystują strategie zaproponowane przez profesor Jagodę Cieszyńską (Metoda Krakowska), która wyróżnia *alalię, afazję dziecięcą, afazję u dzieci i alalię z komponentem ze spektrum autyzmu* (Cieszyńska, 2011). W myśl kryteriów przyjętych przez ten ośrodek:

- *alalia* to zaburzenie funkcji lewej półkuli mózgu, czyli zaburzenie rozwoju mowy (rozumienia i nadawania) spowodowane brakiem dominacji lewej półkuli dla przetwarzania języka;
- *afazja dziecięca* to wczesne uszkodzenie struktury lewej półkuli mózgu, powodujące zaburzenie funkcji, czyli zaburzenie rozwoju mowy (rozu-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

mienia i nadawania) spowodowane wczesnym (prenatalnym, okołoporodowym i wczesnodziecięcym) uszkodzeniem struktury kory mózgowej lewej półkuli;
- *afazja u dzieci* to uszkodzenie struktury lewej półkuli mózgu, powodujące wtórne zaburzenie funkcji, czyli rozpad istniejącego już wcześniej systemu językowego;
- *alalia z komponentem ze spektrum autyzmu* charakteryzuje się głównie brakiem naśladownictwa, brakiem wskazywania palcem, brakiem wspólnego pola uwagi, nadaktywnością ruchową, osadzaniem języka w porządku muzycznym i rytmicznym, bardzo krótkim czasem skupienia się na jednej aktywności (Cieszyńska, 2011).

Kolejną wskazówką diagnostyczną jest czas trwania terapii i jej efekty. Pamiętając, że diagnoza jest stałym elementem procesu terapeutycznego a w czasie terapii widzimy, że mowa się rozwija, możemy pozwolić sobie na postawienie hipotezy, że mamy do czynienia z *alalią*. Jeśli zaś pomimo starań rodziców i terapeutów dziecko nie robi postępów, może to wskazywać na występującą u dziecka *afazję dziecięcą*. Za optymalny okres takiej obserwacji przyjmuje się sześć miesięcy.

Ważnym elementem w procesie diagnostycznym jest wywiad. Informacje zebrane podczas rozmowy z rodzicami mogą pozwolić na sformułowanie wniosku, że brak mowy, trudności w jej rozwoju to *afazja dziecięca*, a nie proste opóźnienie rozwojowe. Urazy głowy, jakie dziecko przeszło, epizody gorączkowe z utratą przytomności czy obniżenie napięcia mięśniowego, niedotlenienia, zatrucia mogą wskazywać na to, że nastąpiły u dziecka uszkodzenia struktury kory mózgowej i z tego powodu mowa się nie rozwija.

Logopeda diagnozujący małe dziecko powinien być bardzo uważny, ponieważ jego opinia może mocno wpłynąć na dalsze losy dziecka. Zdarza się, że dzieci afatyczne funkcjonują jeszcze w szkole jako te, u których występuje opóźnienie rozwoju mowy, ponieważ diagnoza postawiona w wieku przedszkolnym nie została zweryfikowana. Uczniowie ci z trudem radzą sobie w szkole i, choć wyniki badań psychologicznych nie wskazują na upośledzenie, to dzieci te językowo funkcjonują na poziomie upośledzenia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Dziecko z afazją w szkole — opisy przypadków

Bartosz — lat 11, uczeń IV klasy szkoły podstawowej, urodzony o czasie siłami natury, otrzymał 10 punktów w skali Apgar. Od 5. do 7. roku życia był objęty wczesnym wspomaganiem rozwoju z powodu opóźnionego rozwoju mowy. W teście dojrzałości szkolnej w 7. roku życia uzyskał ocenę dostateczną, był pod stałą opieką logopedyczną. Badanie rezonansu magnetycznego głowy wykonane w 2008 roku wykazało obecność obszarów nieprawidłowej mielinizacji, wykluczono niedosłuch. W 2010 roku w wieku 9 lat, skierowany do PPP z powodu trudności w nauce, otrzymał opinię o dostosowaniu wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb. Wyniki badania psychologicznego wykonanego testem inteligencji Wechslera wskazywały na niższy od przeciętnej poziom funkcji intelektualnych (skala pełna 80) z przewagą inteligencji wykonawczej nad słowno-pojęciową. Chłopiec miał problemy między innymi z poprawnym ujmowaniem zależności przyczynowo-skutkowych, zdarzeń, faktów, zapamiętywał wybiórczo czytany tekst, miał trudności ze zrozumieniem poleceń do tekstów cichego czytania. Z opinii psychologiczno-pedagogicznej wynikało, że chłopiec prezentował opóźniony rozwój mowy. W opinii ze szkoły napisano, że chłopiec musiał poświęcać więcej czasu na zrozumienie czytanego tekstu, wypowiedzi pisemne zawierały liczne błędy gramatyczne, w wypowiedziach ustnych nie posługiwał się pełnymi zdaniami. Diagnoza neurologopedyczna przeprowadzona w grudniu 2010 roku wskazywała na występującą u Bartosza afazję dziecięcą. W opinii neurologopedycznej napisano, że na poziomie fonologicznym występowały u Bartosza zakłócenia artykulacji, pomimo wykształconych anatomiczno-fizjologicznych podstaw prawidłowej artykulacji. Chłopiec mylił głoski, niekonsekwentnie je zastępując (np. *spodnie* — *spadnie*), nie dostrzegając różnicy w znaczeniu obu wyrazów (*spodnie* — rzeczownik; *spadnie* — czasownik, są to słowa o różnych znaczeniach), opuszczał głoski, zamieniał kolejność sylab, opuszczał głoski lub sylaby (*matematyka* — „matetyka", *agrafka* — „agafka", *października* — „pardzinika", *zapomnieliśmy* — „zampaliśmy", *rozdziału* — „rodzało"). Na poziomie morfologicznym w wypowiedziach chłopca występowały liczne agramatyzmy. Bartosz często mylił rodzaje i osoby („Są dwa gałęzie"; „Są dwie zamki"). Na poziomie leksykalno-semantycznym w ekspresji mowy występowały u chłopca znaczne zaburzenia nominacji (nazywania), przejawiające się stosowaniem omówień (*krzesło* — „to do siedzenia"), neologizów (np. *luty* — „luteń") oraz zastępowaniem rzeczy lub zjawiska nazwą innego obiektu, pozostającego

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

w związku z nazywanym przedmiotem (np. *sól — cukier*, *bałwan — pingwin*). W zakresie umiejętności składniowych chłopiec reprezentował duże trudności w budowaniu dłuższych wypowiedzi. Posługiwał się odpowiedziami jednowyrazowymi, równoważnikami zdań lub zdaniami prostymi, używając głównie rzeczowników i czasowników. Chłopiec miał duże trudności w opanowaniu kompetencji językowej. Z trudem realizował wypowiedzi w mowie opisowej i dialogowej. W czasie badania nie potrafił podać bezbłędnie swojego adresu. Z relacji jego mamy wynikało, że czasami potrafił podać adres dobrze, a za kilka dni znów go nie pamiętał. W wypowiedziach ucznia często występowały parafazje[2], (np. *bagażu — bagażniku*, *dmuchawiec — wiatrak*). Chłopiec dobrze poradził sobie z wypowiadaniem zautomatyzowanych ciągów słownych, czyli w próbie odliczania od 0 do10 i od 10 do 20 oraz wymienił dni tygodnia, nie wymienił jednak kolejnych miesięcy. Uczeń dobrze powtarzał pojedyncze głoski i sylaby oraz wyrazy 2-, 3-sylabowe. Trudności pojawiły się podczas powtarzania wyrazów 4-, 5-sylabowych oraz zdań składających się z wyrazów wielosylabowych. W wyniku diagnozy logopedycznej stwierdzono u chłopca nieutrwaloną wymowę głosek szumiących (*sz, ż, cz, dż*) oraz występujące trudności w różnicowaniu głosek szeregu szumiącego i syczącego (*s, z, c, dz*). Uczeń nie wymawiał poprawnie głoski *r*.

Bartosz został objęty terapią neurologopedyczną. Chłopiec był zwykle przygotowany do zajęć logopedycznych. Rodzice bardzo zaangażowali się w pracę z dzieckiem.

Zaproponowane formy pomocy obejmowały: rozwijanie sprawności językowej przez ćwiczenia i usprawnianie lewej półkuli mózgu, ćwiczenie sekwencji tematycznych (typu: meble, owoce, warzywa) i atematycznych (figury geometryczne i inne wzory w tym wzory bez znaczenia) oraz przez dobieranie, kontynuowanie i uzupełnianie brakujących elementów. W każdym ćwiczeniu uczeń miał odpowiedzieć na pytania *dlaczego tak?* Kolejne rekomendowane ćwiczenia polegały na dostrzeganiu różnic pomiędzy elementami i wyszukiwaniu błędów na materiale wzrokowym, słuchowym i ruchowym na podstawie ekspresji językowej, na przykład odpowiadając na pytanie o to, co zmieniło się na obrazkach, co zmieniło się w otoczeniu. Innym rodzajem zadań były ćwiczenia w budowaniu wypowiedzi zgodnie z regułami gramatycznymi, używaniem przyimków we właściwych formach, opowiadanie historyjek obrazkowych najpierw w czasie teraźniejszym, następnie przeszłym, kształtowanie systemu pojęć

[2] Parafazje, czyli przekręcanie wyrazów, zastępowanie słów właściwych niewłaściwymi, tworzenie neologizmów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

przez określanie klas obiektów i relacji pomiędzy nimi, np. *krzesło*, *fotel*, *stół*, *szafa* to meble; *kaczka*, *słowik*, *kura* to ptaki; *motyl*, *osa*, *mucha* to owady.

Bartosz otrzymywał także zadania ogólnorozwojowe, aktywizujące myślenie, rozwijające sprawność umysłową i funkcje poznawcze oraz ćwiczenia w zakresie koncentracji uwagi, koordynacji wzrokowo-ruchowej, grafomotoryki, percepcji wzrokowej, kinestezji artykulacyjnej, polegające na powtarzaniu sylab, wyrazów z głoskami przeciwstawnymi, takimi jak: *sa — sza*; *asa — asza*; *sowa — szopa*. Zarekomendowano, aby nauczyciele wszystkich przedmiotów włączyli się do stymulowania sprawności językowej ucznia, ponieważ rozwijanie kompetencji językowej odbywa się nie tylko na lekcji języka polskiego. W tym przypadku zaproponowano zastosowanie metod do nauki języka obcego. Zadaniem Bartosza było prowadzenie zeszytu do słówek, gdzie wyjaśniać miał znaczenia niezrozumiałych słów specjalistycznych dla danego przedmiotu. Na wszystkich przedmiotach zalecono wydłużenie czasu potrzebnego chłopcu na czytanie tekstów, poleceń, instrukcji, szczególnie podczas samodzielnej pracy lub sprawdzianów. W miarę potrzeby należało pomagać w ich odczytaniu.

Na lekcji języka polskiego i języków obcych zaproponowano, aby uwzględniać trudności ucznia w rozumieniu treści, instruować lub zalecać przeczytanie tekstu wcześniej w domu, podawać pisownię trudniejszych wyrazów, uczyć tworzenia schematów pracy, planowania kompozycji wypowiedzi z podziałem na wstęp, rozwinięcie, zakończenie, pomagać w doborze argumentów oraz odpowiednich wyrażeń i zwrotów, wydłużać czas na napisanie pracy w czasie sprawdzianu, pracy klasowej. Podczas odpowiedzi ustnej zasugerowano, aby wydłużać czas potrzebny na zastanowienie się i przypomnienie sobie słówek i zwrotów, dawać więcej czasu na opanowanie określonego zestawu słówek, w fazie prezentacji nowych pojęć zwolnić tempo wypowiadanych słów i zwrotów, a nawet wypowiadać je przesadnie poprawnie. Zaproponowano, aby nowe wyrazy objaśniać za pomocą kontekstu, w formie opisowej, obrazka, tworzenia związku z nowym wyrazem. Zasugerowano, aby oceniać ucznia za wysiłek włożony w opanowanie języka (również polskiego).

Na lekcjach matematyki wskazane było, aby naukę reguł, wzorów, symboli rozłożyć w czasie, często je przypominać i utrwalać, a w trakcie rozwiązywania zadań tekstowych sprawdzać, czy uczeń przeczytał i zrozumiał treść zadania. Zasugerowano, aby w razie potrzeby udzielać dodatkowych wskazówek oraz zwiększyć czas na rozwiązanie zadań, a materiał sprawiający trudność dłużej utrwalać i dzielić na mniejsze części.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Na lekcjach przyrody i historii zarekomendowano, aby uwzględniać trudności z zapamiętywaniem nazw, dat, nazwisk, myleniem kierunków, częściej powtarzać i utrwalać materiał, rozwijać myślenie przyczynowo-skutkowe i konkretno-obrazowe oraz wydłużać czas odpowiedzi, wypowiedzi ustnej i pisemnej, a także sprawdzać, czy uczeń dobrze zrozumiał polecenie.

Podczas zajęć plastycznych, muzycznych i wychowania fizycznego oraz na pozostałych przedmiotach podczas stawiania wymagań zaproponowano, aby uwzględniać trudności ucznia, wspierać, instruować, naprowadzać, pokazywać na przykładzie, dawać więcej czasu na opanowanie danej umiejętności (np. rozszyfrowanie zapisu nutowego), a podczas oceniania przede wszystkim brać pod uwagę stosunek ucznia do przedmiotu, jego chęci, wysiłek i przygotowanie materiałów oraz pomocy niezbędnych do zajęć.

Chłopiec został objęty pomocą na terenie szkoły, gdzie prowadzona była terapia neurologopedyczna oraz realizowane były zalecenia PPP odnoszące się do kształcenia specjalnego.

Agnieszka — lat 9, uczennica II klasy szkoły podstawowej, urodzona o czasie siłami natury, otrzymała 10 punktów w skali Apgar. W wieku 5 lat zdiagnozowano u niej *całościowe zaburzenia rozwojowe nieokreślone* ze wskazaniem prowadzenia terapii dla dzieci autystycznych. Badanie psychologiczne, przeprowadzone w wieku 6 lat i 9 miesięcy wykonane testem inteligencji Wechslera, wskazało na normę w zakresie sprawności intelektualnych. Iloraz inteligencji w skali pełnej wynosił 99, w tym w skali słownej iloraz wynosił 88, a w bezsłownej 111. Dziewczynka miała skrzyżowaną lateralizację, była lewouszna. Badanie neurologopedyczne wykonane w wieku 7 lat wskazywało na występującą u Agnieszki afazję dziecięcą. Dziewczynka przetwarzała język prawopółkulowo (symultanicznie), co przejawiało się trudnościami w linearnym rozumieniu czasu oraz myśleniu przyczynowo-skutkowym (lewopółkulowym, sekwencyjnym). Podczas terapii neurologopedycznej dziewczynka dobrze radziła sobie z czytaniem globalnym (prawopółkulowym) na niekorzyść lewopółkulowego, sekwencyjnego czytania sylabowego. Typ afazji, który zdiagnozowano u dziecka, powodował duże zaburzenia w rozumieniu mowy. Agnieszka miała trudności w rozumieniu wypowiedzi słownych (język polski postrzegała jako obcy), w komunikacji zdarzało jej się posługiwać neologizmami („filmowatyk" to *informatyk*) lub szczątkową formą wyrazów, niektóre słowa wypowiadane przez nią nie miały związku z ich znaczeniem. Dobrze rozumiała gest, mimikę i pantomimę. Dziewczynka nie miała wady wymowy, choć zdarzało jej się zamieniać głoski *w* na *b* i *f* na *p*, lecz gdy zwrócono jej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

uwagę, prawidłowo wypowiadała te głoski w wyrazach. W wyniku terapii neurologopedycznej Agnieszka coraz lepiej radziła sobie językowo, lecz nadal miała duże trudności, zwłaszcza z linearnym pojmowaniem czasu. Uczennica poprawnie wymieniała dni tygodnia i miesiące, ale zapytana: *Jaki dzień dzisiaj mamy*? *Co było wczoraj? Co będzie jutro?* — nie potrafiła odpowiedzieć. Na pytanie: *Kto to jest nastolatka?* — odpowiadała: *Nastolatka to ktoś taki, kto wszystko może i ma sto lat. Jaki smak ma tort? — Tort jest słony, tak samo jak cukier i cukierki*.

Zaproponowane formy pomocy polegały na dostosowaniu wymagań edukacyjnych do poziomu funkcjonowania językowego dziecka. Na zajęciach edukacji polonistycznej i języku obcym polegało to na uwzględnianiu trudności w rozumieniu treści, instruowaniu, zalecaniu przeczytania tekstu wcześniej w domu, podawaniu pisowni trudniejszych wyrazów, uczeniu tworzenia schematów pracy, planowaniu kompozycji wypowiedzi ustnej i pisemnej z podziałem na wstęp, rozwinięcie, zakończenie. Ważnym elementem pomocy dziewczynce było naprowadzanie jej w doborze argumentów oraz odpowiednich wyrażeń i zwrotów i wydłużenie czasu na pisanie pracy, w czasie sprawdzianu, pracy klasowej i podczas odpowiedzi ustnej, docenienie wysiłku włożonego w opanowanie języka (również polskiego).

Na zajęciach edukacji matematycznej zalecono, aby naukę reguł, wzorów, symboli rozłożyć w czasie, często przypominać je i utrwalać, a w trakcie rozwiązywania zadań tekstowych sprawdzać, czy uczennica zrozumiała treść zadania. Zasugerowano, aby w razie potrzeby udzielać jej dodatkowych wskazówek oraz zwiększyć limit czasu na rozwiązanie zadań, a materiał sprawiający trudność dłużej utrwalać oraz dzielić na mniejsze części.

Na zajęciach edukacji przyrodniczej oraz podczas nauki historii zaproponowano, aby uwzględniać trudności z zapamiętywaniem nazw, dat, nazwisk, myleniem kierunków, częściej powtarzać i utrwalać materiał, rozwijać myślenie przyczynowo-skutkowe i konkretno-obrazowe, wydłużać czas odpowiedzi, wypowiedzi ustnej i pisemnej oraz sprawdzać, czy uczennica dobrze zrozumiała polecenie.

Podczas zajęć plastycznych, muzycznych i wychowania fizycznego oraz na pozostałych przedmiotach podczas stawiania wymagań zaproponowano, aby uwzględniać trudności uczennicy, wspierać, instruować, naprowadzać, pokazywać na przykładzie, dawać więcej czasu na opanowanie danej umiejętności (np. rozszyfrowanie zapisu nutowego). Zaproponowano, aby podczas oceniania brać pod uwagę przede wszystkim stosunek uczennicy do przedmiotu, jej chęci, wysiłek włożony w przygotowanie materiałów i niezbędnych pomocy do zajęć.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Dziewczynkę należało w pozytywny sposób motywować do podejmowania wysiłku intelektualnego i przez pozytywną ocenę, docenianie osiągnięć i wysiłku wkładanego w naukę umożliwić odnoszenie sukcesów szkolnych, okazywać wsparcie w sytuacjach trudnych. Wskazane było, aby pozostawiać więcej czasu na sformułowanie odpowiedzi lub wykonanie zadania. Zasugerowano, by współpracować z rodzicami i terapeutami dziecka w celu ujednolicenia metod pracy i sposobu postępowania w stosunku do Agnieszki. Dziewczynka została objęta pomocą pedagogiczną na terenie szkoły.

Bardzo ważne dla dziecka i jego rodziców jest wczesne rozpoznanie afazji dziecięcej tak, aby jak najszybciej zapewnić dziecku skuteczną terapię. Z doświadczeń klinicznych autorki wynika, że wczesna interwencja, wczesna stymulacja dziecka może dać bardzo dobre efekty w zakresie rozwoju dziecka, w tym rozwoju mowy. Stymulację można podjąć na każdym etapie rozwojowym, również tym bardzo wczesnym. Nawet brak pełnej diagnozy nie zwalnia logopedy z obowiązku podjęcia oddziaływań terapeutycznych. Wskazana jest uważna obserwacja dziecka i zebranie dogłębnego wywiadu z rodzicami. To pozwala na dokonanie kompleksowej diagnozy. Taka diagnoza może być warunkiem, że dziecko odpowiednio wcześnie uzyska skuteczną pomoc, również instytucjonalną, w formie zajęć wczesnego wspomagania rozwoju lub kształcenia specjalnego w przedszkolu.

Niezbędne są działania profilaktyczne podejmowane przez logopedów, terapeutów i innych specjalistów. Spotkania, warsztaty, prelekcje, konferencje, bezpłatne konsultacje organizowane przy różnych okazjach dla rodziców, nauczycieli, specjalistów mogą wpłynąć na to, że coraz młodsze dzieci będą trafiały na diagnozę.

Bibliografia

Cieszyńska J., 2011: *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*. Kraków, Wydawnictwo Omega Stage-Systems-Jędrzej Cieszyński.

Cieszyńska J., 2011: *Alalia, afazja dziecięca, afazja u dzieci, alalia z komponentem ze spektrum autyzmu*. W: Cyl B., red: *Diagnoza i terapia dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy*. Katowice, Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny *Metis* w Katowicach, s. 5—11.

Paluch A., Drewniak-Wołosz E., 2010: *Sytuacja dzieci afatycznych w Polsce*. W: Woźniak T., Stasiak J., Jęczeń U., red.: „Biuletyn Logopedyczny". Państwowe Towarzystwo Logopedyczne Zarząd Główny, s. 68—74.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Panasiuk J., 2008: *Standard postępowania logopedycznego w przypadku alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji*. „Logopedia" T. 37, s. 69—88.
Pąchalska M., 2005: *Neuropsychologiczna diagnostyka afazji*. W: Gałkowski T., Szeląg E., Jastrzębowska G., red: *Podstawy neurologopedii*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 750—845.

Marianna Głębocka-Czarniecka

A child with aphasia at school

Summary

The paper describes the situation of children with aphasia at school. The author indicates some ways of helping a child with aphasia in the school environment while still completing the mandatory syllabus. This article also characterizes the problems in diagnosis of child aphasia and the terminological complexity which is present in speech pathology literature.

Marianna Głębocka-Czarniecka

Ein an der Aphasie leidendes Kind in der Schule

Zusammenfassung

In dem Artikel wird die Lage der lernenden Kinder mit Aphasie geschildert. Die Verfasserin zeigt, auf welche Weise man solchen Schülern in der Schule im obligatorischen Unterricht Hilfe leisten kann. Sie nennt auch Schwierigkeiten beim Diagnostizieren der kindlichen Aphasie und weist auf terminologische Unterschiedlichkeit hin, die in der logopädischen Fachliteratur ihre Widerspiegelung findet.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Zofia Domaradzka-Grochowalska,
Monika Zielińska-Miętkiewicz

Zasoby i narzędzia on-line w profilaktyce logopedycznej

Mowa, język i umiejętności komunikacyjne mają wielkie znaczenie dla dzieci i młodzieży w kwestii odnoszenia sukcesów. Kompetencje w zakresie języka mówionego są kluczowe, co wpływa również na późniejszy sukces akademicki, poczucie własnej wartości i zwiększenie szans w życiu i pracy (Snow, Powell, 2004). Według niektórych danych ponad 85% dzieci z trudnościami w uczeniu się ma zaburzenia językowe[1]. Warto zatem dołożyć starań, aby tak ważne w życiu człowieka umiejętności, związane z rozwojem języka, były monitorowane na wszystkich możliwych etapach jego rozwoju — począwszy od profilaktyki oraz dobrze zorganizowanej opieki logopedycznej.

Zgodnie z definicją *opieka logopedyczna* to „wszelkie działania profilaktyczne, diagnostyczne, terapeutyczne, instruktażowe oraz popularyzatorskie, zmierzające do zapobiegania, ograniczania czy usuwania zakłóceń i zaburzeń procesu porozumiewania się oraz do łagodzenia ich skutków, i to zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym" (Jastrzębowska, 2001: 219). Profilaktyka jest zatem mocno zaakcentowana. Autorki celowo pomijają w tym miejscu definiowanie kolejnych szczebli profilaktyki[2], opisują jedynie jej ogólny schemat.

[1] Za: *Advances in Speech-Language Pathology. A Brief Look at the Past 50 years*. New Jersey Speech-Language-Hearing Association, http://www.njsha.org/news/docs/advancesinspeech.pdf [dostęp: 31 sierpnia 2012].

[2] To zagadnienie zostało obszernie opisane w pierwszym tomie publikacji *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej* (Węsierska, red., 2012).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Idealne profilaktyczne działania logopedyczne powinny być wynikiem współpracy:
a) specjalistów z różnych dyscyplin naukowych,
b) nauczyciela (edukacyjnego opiekuna dziecka),
c) mającego fachowe wsparcie specjalistów rodzica, który wdrażałby działania profilaktyczne już od momentu narodzenia dziecka, a nawet jeszcze wcześniej — w okresie prenatalnym i perinatalnym.

Działania takie powinny być realizowane na trzech szczeblach tworzących razem modelowy system profilaktyczny (Gunia, Lechta, 2011):
a) profilaktyki pierwotnej (pierwszorzędowej),
b) profilaktyki drugorzędowej (wtórnej),
c) profilaktyki trzeciorzędowej.

Na profilaktykę pierwotną składa się szereg działań zapobiegawczych (specjalistycznych i niespecjalistycznych), uprzedzających potencjalne wystąpienie wad wymowy czy zaburzeń komunikacyjnych. Są to również wszystkie działania stymulujące rozwój mowy dziecka, jego umiejętności komunikacyjnych oraz wzbogacające zasób jego słownika. Mieszczą się tu także wszelkie działania polegające na upowszechnianiu wiedzy o zaburzeniach mowy[3]. Profilaktyka drugorzędowa związana jest z jak najwcześniejszym wykryciem wad wymowy (języka) i wdrażaniem postępowania logopedycznego poprzedzonego „programowaniem terapii, jako autonomicznym komponentem postępowania, który decyduje o celach i dostosowuje do niego metody" (Grabias, 2008: 14). Natomiast profilaktyka trzeciorzędowa to działalność polegająca na pracy z pacjentami, u których już zdiagnozowano jakieś zaburzenia i należy podjąć działania prewencyjne, aby zapobiec zaburzeniom wtórnym.

Z uwagi na obszerny zakres profilaktyki logopedycznej autorki niniejszego artykułu przystępują do analizy poszerzania możliwości współczesnego logopedy na etapie profilaktyki pierwotnej.

Z badań[4], w których uczestniczyły autorki, wynika, że mimo szczerych chęci logopedów[5] opiekujących się dziećmi w przedszkolu profilak-

[3] Grabias (2008) uznaje jednak, że jeśli za profilaktykę przyjmiemy propagowanie wiedzy o zaburzeniach mowy, bezsensowne jest stawianie tego elementu opieki logopedycznej na równi z diagnozą i terapią. Wszelkie działania dotyczące kondycji płodu (profilaktyka na etapie prenatalnym i perinatalnym) uznaje za takie, które „nie sposób zaliczyć do profilaktyki logopedycznej. Są to reguły higieny życia społecznego".

[4] Badanie jakościowe, zrealizowane w Warszawie i w Gdańsku (2012). Wzięli w nim udział dyrektorzy szkół i przedszkoli publicznych oraz logopedzi. Realizujący badanie: firma Uglik research & Consulting.

[5] Większość logopedów biorących udział w badaniu współpracowała z przedszkolem (np. w ramach zlecenia) lub była zatrudniona w placówce na pół etatu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

tyka logopedyczna ogranicza się najczęściej do badań przesiewowych na początku roku szkolnego. Jeśli logopeda nie jest zatrudniony w placówce na pełen etat, to z przyczyn czasowych, ze względu na konieczność organizacji pracy terapeutycznej z dziećmi wyłonionymi podczas diagnoz, nie ma czasu na profilaktykę rozumianą jako szereg działań zapobiegawczych przed wykryciem zaburzenia. Nie bez znaczenia jest tu być może fakt, że w Polsce logopedów zatrudnionych w przedszkolu jest ponad trzy razy mniej niż w szkołach podstawowych (Ponczek, 2011). Oczywiście, wiąże się to ściśle z liczbą dzieci przypadających na jednego specjalistę[6]. Jednakże analizując dane z bazy SIO[7], a konkretnie dane dotyczące liczby dzieci i młodzieży korzystających z pomocy logopedycznej zorganizowanej na terenie przedszkola lub szkoły, można zauważyć, że są one zbliżone[8]. Logopedzi pracujący w szkołach podstawowych coraz częściej twierdzą, że „w szkole na profilaktykę jest już za późno". I właściwie mają rację. Koło się zamyka. Nawet w reformującym polską opiekę psychologiczno-pedagogiczną Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, wchodzącym w życie od dnia 1 lutego 2011 r. (Dz.U. Nr 228, poz. 1487)[9] — termin *profilaktyka* został użyty tylko **jeden raz**[10]. Natomiast w uzasadnieniu do tego rozporządzenia[11] terminy *profilaktyka* i *prewencja* nie pojawiają się ani razu,

[6] W przedszkolach przypada jeden logopeda na 365 dzieci, zaś w szkolne podstawowej — na 494 uczniów. Na podstawie: Ponczek, 2011.

[7] SIO — System Informacji Oświatowej.

[8] Przedszkole — 111 005, szkoła — 131 023. Na podstawie: Ponczek, 2011.

[9] Więcej na: http://www.bip.men.gov.pl/images/stories/TOMEK/1487.pdf . [dostęp: 27 sierpnia 2012].

[10] Cytat z Rozporządzenia:

„§ 30.

Do zadań logopedy w przedszkolu, szkole i placówce należy ponadto:

1) prowadzenie badań wstępnych w celu ustalenia stanu mowy uczniów, w tym mowy głośnej i pisma;

2) diagnozowanie logopedyczne oraz, odpowiednio do jego wyników, udzielanie pomocy logopedycznej poszczególnym uczniom z trudnościami w uczeniu się, we współpracy z nauczycielami prowadzącymi zajęcia z uczniem;

3) prowadzenie terapii logopedycznej indywidualnej i grupowej dla uczniów, w zależności od rozpoznanych potrzeb;

4) podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej, w tym współpraca z najbliższym środowiskiem ucznia".

[11] Więcej na: http://www.bip.men.gov.pl/images/stories/TOMEK/uzaspomoc.pdf [dostęp: 27 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

a *zapobieganie* występuje jednokrotnie[12]. Autorki niniejszego artykułu chcą jednak podkreślić, że ich intencją nie jest podważanie zapisów obowiązujących rozporządzeń ani stylu pracy czynnych logopedów, lecz jedynie zwrócenie uwagi na możliwości organizacji i wypełnienia luki w profilaktyce logopedycznej, ze szczególnym uwzględnieniem profilaktyki pierwotnej współczesną ofertą technologiczną.

Współczesny nauczyciel to najczęściej kobieta w wieku około 40 lat[13]

To nieco ryzykowne stwierdzenie, ze względu na potencjalnych czytelników, jest jednocześnie jednym z wniosków wyłonionych w badaniach realizowanych przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie na podstawie danych z 2008 i 2009 roku. Stanowi ono doskonałą zapowiedź tematu, który poddajemy szerszej analizie. Zasadne jest zastanowienie się nad osobami zaangażowanymi w realizację profilaktyki logopedycznej w procesie rozwoju i edukacji dziecka. Profilaktyka logopedyczna — jak powiedziano wcześniej — to współpraca specjalistów i wychowawców. Niemniej jednak są osoby, które dziecku towarzyszą niemal na każdym etapie edukacji: jego rodzice lub opiekunowie. Logopeda jest również osobą, która w dalszej kolejności odgrywa istotną rolę w procesie rozwoju językowego dziecka. Ale czy polscy logopedzi mają wystarczająco dużo czasu i możliwości, aby objąć profilaktyką logopedyczną wszystkie dzieci? Odpowiedź wydaje się oczywista. Nie zapominajmy jednak o wychowawcach przedszkolnych i nauczycielach. To na nich często spoczywa obowiązek starannej opieki i wychowania małego człowieka. Codzienna obserwacja dziecka czyni z rodziców i nauczycieli osoby, które jako pierwsze

[12] „Właściwie zorganizowana i udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna w najbliższym środowisku ucznia zapobiegnie m.in. kulturowo-społecznej izolacji rodzin oraz dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami" (Uzasadnienie do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, s. 1), http://www.bip.men.gov.pl/images/stories/TOMEK/uzaspomoc.pdf [dostęp: 27 sierpnia 2012].

[13] Wyniki badań opublikowane przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (2008). http://edukacja.gazeta.pl/edukacja/1,101865,8507608, Nauczyciel_pod_lupa.html [dostęp: 27 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

powinny wychwycić ujawniane trudności lub nieprawidłowości rozwojowe oraz podjąć wszelkie środki zaradcze, aby zniwelować problem. W zasadzie można uznać owe stwierdzenia za oczywistości. W praktyce jednak podejmowana profilaktyka oddziaływań logopedycznych oraz rodzaj efektywnie wykorzystywanych innowacyjnych środków dydaktycznych nie są już tak oczywiste. Jakkolwiek byśmy się wzbraniali przed oceną naszego stosunku do nowoczesnych technologii, trudno jest dyskutować ze zdaniem Alana Kaya[14], który jednoznacznie stwierdza, że „technologia pozostanie tylko technologią dla tych ludzi, którzy urodzili się przed jej wynalezieniem" (Dryden, Vos, 2003). Trzeba zatem uczciwie odpowiedzieć sobie na pytanie: gdzie jest moje miejsce na tej osi czasu? Wielu z nas na co dzień pracuje aktywnie z komputerem, nie wyobraża sobie świata bez telefonów komórkowych czy dostępu do Internetu. Ale czy potrafimy i mamy chęć używania tych narzędzi w sposób bardziej zaawansowany aniżeli ich pierwotne przeznaczenie? Czy będziemy używać w procesie profilaktyki logopedycznej narzędzi i zasobów dostępnych on-line? Czy będziemy wykorzystywać w profilaktyce lub terapii logopedycznej takie narzędzia jak np. smartfony[15]? Wszak dopiero co zaadaptowaliśmy na dobre użycie komputerów i programów multimedialnych w swojej praktyce zawodowej, a już kolejne nowinki technologiczne dają nowe możliwości ich wykorzystania. Dla wielu z nas — osób, które urodziły się przed wynalezieniem nowych technologii oraz ich kolejnych użyteczności — poznanie tychże, przekonanie się do nich i włączenie ich w swoją praktykę zawodową może stanowić kolejny krok milowy. W takich sytuacjach debata zatacza koło, wracamy bowiem do punktu wyjścia, czyli do różnic pokoleniowych pomiędzy dorosłymi i dziećmi. Przy czym te różnice nie są dzisiaj rozpatrywane na poziomie tych, które postępują w sposób ewolucyjnie naturalny i nie dla wszystkich są dostrzegalne. Dotyczą tak indywidualnej sfery naszego życia jak rozwój poznawczy i percepcja. Jak trafnie zauważą Dryden i Vos, „po raz pierwszy doczekaliśmy czasów, w których dzieci wiedzą więcej o nowej technologii niż nauczyciele i dorośli. Rewolucja, której dokonały wspólnie komputer, Internet, World Wide Web, zmienia oblicze całego pokolenia, i to w jeszcze większym stopniu niż wynalazki, takie jak prasa, radio, samochód czy telewizja, zmieniły poprzednie" (2003: 91). Nie każdy jednak potrafi i chce rozumieć odmienną od swojej percepcję współ-

[14] Alan Kay, stypendysta firmy Apple Computer, wizjoner przyszłości komputerowej.

[15] Mobilne urządzenie (kieszonkowe) łączące możliwości telefonu komórkowego i komputera (czasem też tabletu). Często wyposażone w ekran dotykowy ok. 2—5 cali. W aktualnie dostępnym on-line słowniku PWN autorki nie znalazły definicji tego terminu, mimo że od kilku lat funkcjonuje; http://www.pwn.pl [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

czesnego dziecka. Fakt ten może być — i często jest — barierą utrudniającą wybór optymalnych środków zaradczych na drodze skutecznej profilaktyki logopedycznej w procesie edukacji.

Obserwacja życia codziennego skłania do refleksji nad zmiennością warunków, w jakich osadzone jest współczesne dziecko, współczesny rodzic, a także logopeda czy nauczyciel. Ciągła zmienność otaczającego nas świata w sposób bezpośredni wpływa na nasze potrzeby i możliwości, na modyfikację dotychczasowych przyzwyczajeń i nowych wymagań sytuacyjnych. Trzeba uczciwie przyznać: każdy z nas podlega ciągłym przeobrażeniom, funkcjonując w niezwykle zmieniającym się cyfrowym świecie. Zastanówmy się jednak, czy każdy z nas ma w sobie tyle pokory, aby świadomie obserwować otaczające nas zmiany oraz modyfikować swoje zachowania i metody pracy? Czy przyjmujemy do świadomości różnice pokoleniowe pomiędzy nami a odbiorcami naszych usług, których percepcja jest ukształtowana przez inny, cyfrowy świat? Czy mamy w sobie zgodę na taką zmianę?

Różnice między współczesnym dzieckiem a jego dorosłym opiekunem są tak wyraźne, że zaczynamy z lękiem zastanawiać się nad przepaścią pokoleniową, jaka nas dzieli. Tym, co wyraźnie odstaje od naszych doświadczeń z czasów dzieciństwa, są między innymi współczesne możliwości technologiczne, które dzisiaj ma w zasięgu ręki młody człowiek. Używając sformułowania *współczesne możliwości technologiczne* autorki biorą metaforycznie w duży nawias całe spektrum usług, narzędzi, zasobów, do których mają dostęp dzieci. Większości nauczycieli[16] takie rozwiązania były obce w okresie ich dzieciństwa (Dryden, Vos, 2003; Tapscott, 2010).

Od wielu lat trwa niekończąca się debata publiczna na temat użyteczności i bezpieczeństwa nowoczesnych mediów. Zespół naukowców pod kierunkiem dr. Mirosława Filiciaka ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej zbadał, jak nowe technologie zmieniają życie młodych ludzi w Polsce. Raport *Młodzi i media* opracowany przez Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS rzuca nowe światło na zmiany, jakie się dokonały obok nas i dotyczą naszych podopiecznych. Okazuje się na przykład, że wśród badanych osób „w świecie zremediowanym przez cyfrowe technologie przeżywanie czasu wiąże się z oczekiwaniem natychmiastowości i bezpośredniości" (Filiciak i in., 2010: 14). Wynika z tego, że współczesne dziecko i nastolatek oczekują natychmiastowych efektów. Kolejnym wartym

[16] Według raportu przygotowanego przez CODN na podstawie danych z 2008 i 2009 roku średnia wieku polskich nauczycieli to 40,6 lat. Aż 38,8% (255 tys.) z nich mieści się w przedziale wiekowym 37—47 lat. Szacuje się natomiast, że komputery osobiste weszły w Polsce do codziennego użycia dopiero w połowie lat 90. XX wieku.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

zasygnalizowania wnioskiem z podjętych przez zespół Filiciaka badań jest obserwacja, że„połączeni i podłączeni, przeważnie będący on-line młodzi ludzie, komunikują się i myślą obrazami”[17]. Ponadto „czas nie tylko zmienia swoją jakość, ale też się zwielokrotnia: narzędzia, takie jak telefony komórkowe, wysokoprzepustowe łącza i oprogramowanie zachęcające do pracy w kilku oknach, pozwalają robić kilka rzeczy naraz i przetwarzać rzeczywistość wielokanałowo (co jedni nazwą kulturowym ADHD, deficytem uwagi, a inni jej zwielokrotnieniem)” (Filiciak i in., 2010: 15). Uznając przedstawione wyniki badań, nie możemy pozostać wobec nich obojętni. Czas spojrzeć łaskawym okiem na nowe media i nowe możliwości, które dla naszych dzieci są codziennością, a dla nas wyzwaniem. Nieprzewidywalna, dynamiczna zmiana czasów i przestrzeni zawodowej wyznacza nowe ramy współczesnego środowiska zawodowego każdego z nas. Kluczem do sukcesu w rzeczywistości, którą nie zawsze rozumiemy i akceptujemy, przepełnionej informacjami, zmianą i ciągłym postępem technologicznym, wydaje się prosta zasada głoszona przez Jacka Santorskiego: „Wygra ten, kto połączy znajomość najnowszych technologii ze światem tradycyjnych wartości” (2005).

— Za moich czasów nie było komputerów…
— To jak wchodziłeś do Internetu?

Taki potencjalny dialog między dziadkiem a wnuczkiem dla autorek tekstu był żartem. Jednakże dziecko, które uczestniczyłoby w tym dialogu, wcale nie uznałoby go za żart. Przepaść między współczesnym dzieckiem a jego opiekunem jest znacząca. „Powstały nawet określenia definiujące nauczycieli i ich podopiecznych, traktujące jednocześnie o ich podejściu, chęciach i umiejętnościach” (Bogdanowicz, Zielińska, 2011: 131) w wykorzystaniu „nowoczesnych technologii”[18]. Dzieci określa się jako „cyfrowych tubylców” (*digital natives*), a rodziców, nauczycieli — jako

[17] Za: Informacja prasowa SWPS, 2010: *Młodzi połączeni i podłączeni*. http://www.centrumprasowe.swps.pl/badania/mlodzi-polaczeni-i-podlaczeni [dostęp: 19 października 2012].

[18] Określenie umyślnie ujęte przez autorki w cudzysłów, gdyż ma z zasady definiować rzeczy, które do *nowoczesnych* dawno już nie należą. Termin został stworzony przez „cyfrowych imigrantów”. Współczesne dzieci prawdopodobnie w tym znaczeniu go nie używają.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

„cyfrowych imigrantów" (*digital imigrants*)[19]. W placówkach oświatowych są co prawda komputery z dostępem do Internetu, jednakże, jak wynika z rozmów z nauczycielami, dostęp do nich bywa reglamentowany. Natomiast okazuje się, że poza szkołą dostęp do komputera ma w domu już 9 na 10 uczniów[20]. Swoistym znakiem czasów jest „masowe upowszechnienie nieznanych poprzednim pokoleniom narzędzi usprawniających porozumiewanie się, zdalną współpracę […], rozpowszechnianie dzieł […]. Umiejętności konieczne do skutecznego posługiwania się tymi narzędziami nie są nabywane w wystarczającym stopniu w procesie edukacji, nie są również przekazywane dzieciom przez rodziców, którym niejednokrotnie trudniej nadążyć za szybko zmieniającymi się technologiami. Jednocześnie zaś trudno przecenić w dzisiejszym świecie rolę kompetencji medialnych i informacyjnych w dowolnym obszarze naszego życia"[21]. O tym „nienadążaniu" świadczy choćby fakt, że wciąż dla wielu nauczycieli *laptop* (jako „mniejszy komputer") i *pendrive* (jako „nośnik informacji lepszy niż płyta") są wyznacznikami stosowania nowoczesnych technologii w ich pracy. Tymczasem „masowo rozpowszechniają się komputery naręczne o parametrach technicznych odpowiadających komputerom stacjonarnym sprzed niewielu lat, liczba telefonów komórkowych zaczyna się zbliżać do liczby ludności, sprzedaż komputerów przenośnych przewyższyła sprzedaż komputerów stacjonarnych i ta tendencja się utrwala" (za Hojnacki, 2006). Biorąc pod uwagę te tendencje i opisany wcześniej profil współczesnego dziecka, nie powinniśmy się dziwić, że dzieci doceniają urządzenia mobilne typu *smartfon* lub *tablet*[22], które w szkole pojawiają się często w kontekście zakazu ich używania. Tymczasem technologia ta może się stać dla współczesnych dzieci kluczem do angażowania się także w działania edukacyjne dopasowane do ich indywidualnych potrzeb i umiejętności.

Harry T. Chasty jest autorem pytania: „Skoro dziecko z dysleksją nie uczy się w taki sposób, w jaki ty je uczysz, to czy ty nie możesz uczyć go w taki

[19] Twórcą terminów *digital imigrants* oraz *digital natives* jest Mark Prensky.

[20] Za: *Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji informacyjnych i medialnych*. Wyd. Fundacja Nowoczesna Polska; http://edustyle.pl/mobilna-edukacja [dostęp: 31 sierpnia 2012].

[21] Tamże.

[22] Przenośny komputer, którego charakterystyczną cechą jest ekran dotykowy (większy niż w smartfonie — prawie zawsze powyżej 5 cali), będący jednocześnie wyświetlaczem (z opcją wirtualnej klawiatury). W aktualnie dostępnym on-line słowniku PWN dostępna jest tylko definicja tabletu jako urządzenia, którego używają np. graficy komputerowi: *tablet* «urządzenie używane zamiast myszki komputera»; http://www.pwn.pl [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

sposób, w jaki ono się uczy?" (za Bogdanowicz, Zielińska, 2011: 152). Jeśli jednak dokonać modyfikacji tego zdania i pominąć w nim „specyficzne trudności w uczeniu się", można zapytać przekornie: „Skoro dziecko […] nie uczy się w taki sposób, w jaki ty je uczysz, to czy ty nie możesz uczyć go w taki sposób, w jaki ono się uczy?" Następnie, jeśli dodać do tego zabieganie współczesnych rodziców, a także brak możliwości czasowych na organizację szeroko zakrojonej profilaktyki u logopedy, można pokusić się o twierdzenie, że zasoby dostępne on-line przy właściwym ich użyciu mogą stać się dobrą alternatywą dla wparcia pierwotnej profilaktyki logopedycznej.

W dalszej części artykułu przedstawiamy kilka przykładów takich zasobów i narzędzi. Przykładów będzie tylko kilka, choć współczesna oferta poszerza się codziennie o kilkaset nowych. Zostaną one dla porządku podzielone na narzędzia/portale internetowe (w tradycyjnym rozumieniu) i aplikacje mobilne[23].

Logopedyczne portale internetowe lub strony WWW przydatne w profilaktyce i terapii logopedycznej

W ramach prowadzonych ze studentami logopedii zajęć dydaktycznych[24] jedna z autorek organizuje czasem zajęcia, podczas których studenci prezentują znalezione w Internecie zasoby, które mogą ułatwić, uatrakcyjnić zajęcia logopedyczne lub stać się dobrym elementem profilaktycznym (np. materiałem, z którym pracuje rodzic z małym dzieckiem w domu, rozwijając jednocześnie jego potencjał językowy). „Znaleziska" są przeróżne: związane z dziedziną (logopedyczne) albo kompletnie z nią niezwiązane. W wypadku tych ostatnich często argumentacja wyborów studentów (już cyfrowych tubylców!) jest dla prowadzącej zajęcia zaskakująca i ostatecznie dobre uzasadnienie czyni zasadnym wykorzystanie tych „przypadkowych gierek". Niektóre ze znalezionych zasobów są darmowe, za inne trzeba zapłacić, np. wykupując abonament. Internet jest kopalnią pomysłów,

[23] Bardzo ogólna nazwa dla wszelkiego rodzaju oprogramowania działającego na urządzeniach przenośnych, takich jak telefony komórkowe czy tablety. Mogą to być np. gry lub aplikacje użytkowe.

[24] Zajęcia prowadzone przez Monikę Zielińską ze studentami kierunków logopedycznych oraz związanych z wczesną edukacją (Uniwersytet Gdański i Uniwersytet Warmińsko-Mazurski).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

również takich, które można z powodzeniem zastosować w profilaktyce logopedycznej. Trzeba tylko kreatywnie szukać, pamiętając jednocześnie o poszanowaniu praw autorskich i innych punktach „sieciowej etykiety". Przedstawiamy tu kilka portali/stron, które mogą być wykorzystane w profilaktyce logopedycznej pierwotnej. Mają one dostępną ofertę darmową (przynajmniej demo) widoczną dla użytkownika bez konieczności rejestracji, logowania czy opłacenia abonamentu.

Buliba.pl[25]

Jest to strona, której postacią przewodnią jest *Miś Bu*. Znaleźć tu można sporo zasobów darmowych, zaprojektowanych specjalnie dla małego dziecka. Dostępne są również zasoby tylko dla osób, które opłaciły abonament. Jak można wyczytać na stronie — „została stworzona po to, aby cieszyć dzieci i ich rodziców oraz wspierać wszechstronny rozwój dziecka"[26]. Wśród zasobów znajdują się gry on-line, np. gry twórcze, gry na spostrzegawczość, zręcznościowe. Szczególną uwagę autorek zwróciły bardzo proste piosenki, a także rozmaitość zasobów do wydruku.

MiMowa.pl[27]

To portal z grami i zabawami przygotowanymi jako ćwiczenia logopedyczne. Wyróżnia się bardzo przyjemną grafiką. Ćwiczenia, które można tam znaleźć, zostały podzielone na kategorie: *Seplenienie*, *Kappacyzm-gammacym*, *Reranie*, *Gimnastyka buzi i języka*. Korzystanie z prawie wszystkich gier jest odpłatne. W każdej kategorii jest jedna gra demo (w wypadku kategorii *Reranie* — dwie) dostępna dla użytkownika portalu bez konieczności logowania i opłacania abonamentu[28]. Integralnym elementem portalu jest blog z propozycjami zajęć, zabaw logopedycznych.

eduSensus.pl[29]

To portal, za pomocą którego, według deklaracji jego autorów, „kontynuacja terapii po opuszczeniu gabinetu jest możliwa w dowolnym miejscu i czasie — wystarczy dostęp do komputera i Internetu"[30]. Portal podzielony jest już na wejściu na trzy strefy:

[25] Dostęp: 31 sierpnia 2012.

[26] Więcej na: http://www.buliba.pl/onas.html [dostęp: 30 września 2012]

[27] Dostęp: 31 sierpnia 2012.

[28] Po kliknięciu w ikonę takiej gry pojawia się okno z informacją: „Aby w pełni korzystać z portalu, zaloguj się i opłać abonament".

[29] Dostęp: 31 sierpnia 2012.

[30] Z opisu strony eduSensus.pl; więcej na: http://edusensus.pl/ctrl.php/portal/home/about [dostęp: 14 października 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

- Dla Rodzica
- Dla Dziecka
- Dla Terapeuty

Na portalu znajduje się baza interaktywnych ćwiczeń (150 bloków – animowanych przygód z różnorodnymi zadaniami; każdy blok zawiera 2—5 zadań), które przeznaczone są do pracy dziecka w domu. Zgodnie z deklaracjami właścicieli portalu, jest on darmowy dla logopedów (opłaty ponoszą wyłącznie rodzice). Znajduje się na nim wiele zasobów darmowych (najwięcej w strefie dziecka; w strefie rodzica dostępne jest demo zasobów logopedycznych).

Znaleźć tam można również element profilaktyki logopedycznej, kojarzony z szerzeniem wiedzy na temat wad wymowy i postępowania w poszczególnych przypadkach (liczne artykuły, scenariusze zajęć logopedycznych, słownik pojęć).

Portale MiMowa.pl oraz eduSensus.pl powstały prawdopodobnie z myślą o wspieraniu logopedów podczas terapii. Jednakże zgromadzone tam zasoby świetnie nadają się również do działań profilaktycznych. Szczególnie cenna wydaje się możliwość nagrywania głosu dziecka (opcja dostępna na portalu eduSensus.pl), sprzyjająca organizacji wielu ciekawych zabaw, a w przypadkach, które niepokoją rodziców — konsultacji tego nagrania z wybranym specjalistą.

logopeda.pl[31]

Również temu portalowi[32] można przypisać cechę szerzenia wśród rodziców wiedzy o logopedii. Systematycznie są tu umieszczane artykuły o różnej tematyce, a na dostępnym forum jest możliwość skonsultowania się ze współpracującym z portalem specjalistą. Tu również (jak na opisanych wcześniej portalach) znajduje się słownik pojęć związanych z szeroko pojętą terapią logopedyczną oraz wyszukiwarka terapeutów.

Aplikacje mobilne

Nie sposób zliczyć, ile ich mamy do dyspozycji. Właściwie z dnia na dzień ich liczba się zwiększa. Niektóre są darmowe (oznaczenie: *free*), inne odpłatne. Wersje aplikacji mogą być przygotowane do uruchomienia na jednym systemie operacyjnym (np. tylko Android) lub na kilku (np. Android, iOS, Windows Mobile), w zależności od tego, w jaki system wyposażone jest urządzenie mobilne. Łączy je to, że można obsługiwać je dotykowo, co

[31] Dostęp: 31 sierpnia 2012.
[32] Dostęp: 31 sierpnia 2012.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

w wypadku pracy z małymi dziećmi stanowi wyjątkową zaletę. Ciekawe świata maluchy poznają rękami właściwe wszystko. A jeśli do tego dołączyć dźwięk, animacje oraz inne funkcje edukacyjne mogą naprawdę wspomóc rozwój dziecka. Badania wskazują[33], że dzieci do 8. roku życia spędzają coraz więcej czasu, korzystając z konsoli, laptopów, iPadów, smartfonów i innych urządzeń mobilnych. Szacuje się, że nawet „już 27% czasu ekspozycji medialnej przypada na mobilne technologie"[34]. To sporo. Mamy wyjście: albo zbojkotować użyteczność narzędzi, o których mowa, albo wybrać to, co wartościowe i mogące przynieść korzyść dziecku, przy jednoczesnym panowaniu nad czasem, jaki poświęca ono tym technologiom.

Polski rynek niestety nie obfituje jeszcze w taki zestaw aplikacji mobilnych dla dzieci, aby móc mówić o szerokim wyborze. Właściwie czasami nie ma znaczenia, czy aplikacja jest polskojęzyczna, czy nie, ponieważ niektóre są na tyle uniwersalne, że można używać ich z polskimi dziećmi i brak polskiego lektora nie jest przeszkodą. Przykładem polskojęzycznej aplikacji mobilnej jest aplikacja *Moje Pierwsze Słowa*, zawierająca plansze (niektóre wzbogacone dźwiękiem) i kilka prostych gier dla dziecka. Na planszach oprócz obrazka jest podpis oraz opcja przeczytania przez lektora tego podpisu. Z aplikacją może pracować samodzielnie nawet małe dziecko, poszerzając jednocześnie swój zasób słownictwa. Aplikacja jest odpłatna. Inną aplikacją, która może przydać się podczas zabawy z małym dzieckiem, jest (niestety anglojęzyczna) *Let's colour!* — aplikacja, zaprojektowana na iPad, jest darmowa. Płatne są rozszerzające ją funkcje. Zabawa polega na przykład na dorysowywaniu brakujących elementów obrazka. Propozycja stanowi świetny scenariusz zabawy z dzieckiem w nazywanie części ciała i innych elementów, które małe dziecko poznaje. Jeszcze innym przykładem jest *Make A Scene: Farmyard* — aplikacja, dzięki której można komponować obrazki z dostępnych elementów. Tematyka tej aplikacji dotyczy wiejskiego podwórka, co doskonale nadaje się również do zabawy onomatopejami.

Wśród aplikacji mobilnych szczególną uwagę autorek zwróciły książki zaprojektowane na urządzenia mobilne. Są to aplikacje szczególne, stanowiące swoisty pomost między „erą Gutenberga" a współczesnością. Książki interaktywne umożliwiają zabawę i ćwiczenie różnych struktur językowych. Sprawdzają się także znakomicie w pracy z dziećmi, które unikają

[33] Więcej na ten temat: http://www.commonsensemedia.org/research/zero-eight-childrens-media-use-america [dostęp: 31 sierpnia 2012].

[34] Za: edunews.pl, *Luka edukacyjna i aplikacje mobilne*, http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/1701-luka-edukacyjna-i-aplikacje-mobilne [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

rozmowy. Są pomocne również w skojarzeniach dźwięku z efektem wizualnym, tekstu mówionego i efektów animowanych[35]. W profilaktyce logopedycznej czytanie książek jest polecane jako jedna z najlepszych możliwości wspierania rozwoju języka dziecka i zapobiegania wystąpienia zaburzeń[36]. Dodatkowym atutem korzystania z książki przeznaczonej do czytania na urządzeniu mobilnym jest to, że dziecko może (poza oczywistym czytaniem z rodzicem) „przeczytać" ją sobie jeszcze kilkakrotnie „samodzielnie".

Wśród polskich aplikacji można już znaleźć wybór książek interaktywnych. Przykład stanowi kilka (odpłatnych) pozycji z serii *bajkipolskie.pl*. Są one atrakcyjne graficznie. Zawierają opcję odsłuchu tekstu nagranego przez dorosłego lektora. Książki można czytać również w sposób „tradycyjny", o ile „przewracanie kartek" na tablecie można nazwać tradycyjnym. Do książek dodana jest również aplikacja *Puzzle*, nawiązująca graficznie do książki. Poza wymienionymi funkcjami aplikacje nie mają innych opcji.

Znacznie bogatszą (funkcjonalnie) ofertę ćwiczeń wprowadza na rynek *CrocoLabel.com*[37], producent książek interaktywnych na urządzenia mobilne (w tym również książek polskojęzycznych). W zaproponowanych aplikacjach, oprócz możliwości odsłuchu (wysłuchania tekstu czytanego przez lektora) znajduje się też szereg opcji atrakcyjnych dla dziecka, np.: małe elementy ilustracji na poszczególnych kartach książki zostają wprawione w ruch po dotknięciu palcem, niektóre z elementów są udźwiękowione (naturalne odgłosy), wybrane strony książki zostały wzbogacone prostymi ćwiczeniami z wykorzystaniem elementów graficznych z danej strony. Opcją dodatkową są zaprojektowane do każdej z książek „interaktywne zeszyciki"[38] z ćwiczeniami powiązanymi z książką (niebędące integralną częścią książki), zaplanowane na dwóch poziomach — dla dzieci starszych i młodszych. Są to zbiory zadań, gier, dzięki którym dzieci lepiej mogą wykorzystać treści poznane w książce oraz zdobywać nowe umiejętności. Oferta producenta jest odpłatna (poza wersją demonstracyjną). Wyróżnikiem tych aplikacji-książek jest również bardzo wysoki poziom grafiki.

---

[35] Z ulotki promocyjnej kampanii społecznej w Wielkiej Brytanii: Speech and Language Difficulties and ICT, 2000, BECTA, http://tim-brosnan.net/ITPGCE/coursematerials/SEN/docs/speech.pdf [dostęp: 21 sierpnia 2012].

[36] Więcej na ten temat: *Preventing Speech and Language Disorders*, http://www.asha.org/uploadedFiles/PreventingSpeechandLanguageDisorders.pdf [dostęp: 31 sierpnia 2012].

[37] Na podstawie wersji demonstracyjnej producenta.

[38] Producent używa określenia *activity book*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Nie sposób wymienić ani wszystkich miejsc dostępnych w Internecie z atrakcyjnymi zasobami, ani aplikacji mobilnych, które mogą się przydać w profilaktyce logopedycznej, szczególnie tej pierwszorzędowej. Liczba aplikacji mobilnych codziennie się zwiększa. Bardzo możliwe, że gdyby autorki miały podać przykłady za kilka dni, zdecydowałyby się na wskazanie innych, mających lepsze funkcje, ładniejszą grafikę i nieodpłatnych. Niech te rozważania będą punktem wyjścia do zastanowienia się, jak można „bezboleśnie" wykorzystać możliwości współczesnych technologii. Dobrze przy tym pamiętać główną myśl zawartą w zdaniu: „Wielu twierdzi, że cyfrowe technologie informacyjne to sprawa dla informatyków. Takie twierdzenie ma niebezpiecznie wiele wspólnego z przeświadczeniem, że czytelnictwo, czyli papierowe technologie informacyjne, to sprawa dla introligatorów"[39].

Podsumowanie

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że współczesny świat i postęp technologiczny w sposób zdecydowany wpływa na charakter pracy każdego z nas, w tym również logopedów oraz innych osób zaangażowanych w proces rozwoju i edukacji dziecka, z nim samym włącznie. Jak w każdej debacie, znajdziemy głosy wsparcia i głosy sprzeciwu. Sceptyków odsyłamy do bibliografii.

Intencją autorek artykułu nie jest próba przekonywania Czytelników, że jedynym słusznym wyborem jest podążać bezkrytycznie w kierunku zmian dotychczasowych metod pracy. Wręcz odwrotnie — zachęcamy do refleksyjnej oceny współczesnych możliwości, pochylenia się nad odbiorcą naszych usług oraz mądrego wyboru najlepszych dla niego narzędzi i metod pracy. Ufamy, że każdy z Czytelników zatrzyma się przynajmniej na chwilę i zastanowi nad problemem zmian, których doświadcza w życiu zawodowym. Nie bez znaczenia będzie również uświadomienie sobie, że konieczność nabycia wybranych kompetencji, o których była mowa w naszym artykule, określa wiele współczesnych dokumentów międzynarodowych[40].

---

[39] Zdanie jest cytatem z internetowego wydania publikacji *M-LEARNING, czyli (r)ewolucja w nauczaniu. Przewodnik dla nauczycieli*, http://edustyle.pl/mobilna-edukacja [dostęp: 31 sierpnia 2012].

[40] Przykładowo: *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, 2006/962/

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Zmiana — to pojęcie, które objęło swym znaczeniem całokształt problematyki podejmowanej przez autorki niniejszego artykułu. Pojęcie to obrazuje proces, w którym bierzemy udział niezależnie od tego, czy jesteśmy do zmian chętni i gotowi oraz czy rozumiemy potrzebę zmian. Zmiana w podejmowanej analizie dotyczyła tylko wybranych aspektów naszego życia, w tym przede wszystkim nastawienia do zmiany dotyczącej warsztatu pracy logopedy oraz uwewnętrznienia zmiany w drodze świadomego wyboru bądź bolesnego targowania się o własne przyzwyczajenia. Nie sposób było również pominąć odbiorców naszych usług: podopiecznych, ich rodziców, opiekunów. Podobnie jak my, oni również podlegają zmianom: potrzeb, możliwości oraz zmianie będącej efektem życia w świecie cyfrowych technologii. Wielu badaczy życia społecznego, w tym jeden z wybitnych socjologów naszych czasów Zygmunt Bauman, twierdzi, że „świat płynnej nowoczesności znajduje się w ciągłym ruchu, wszyscy, chcąc nie chcąc, uczestniczymy w nieustannej podróży, nawet jeśli staramy się trwać niewzruszenie w jednym miejscu" (2011: 7). Inny z badaczy, Peter F. Drucker (2004), dogłębnie analizuje dzieje byłych i obecnie funkcjonujących organizacji i na podstawie swoich badań wnioskuje, że zmiana jako proces jest niezbędnym elementem innowacyjnych organizacji. Trudno się nie zgodzić z autorami tych wypowiedzi, skoro obserwacja życia codziennego uzmysławia nam z całą mocą, że proces zmian stał się koniecznością, niezależnie od reakcji, jakie w nas każda zmiana wywołuje. I, o ile nie sposób dyskutować z dowiedzioną przez Baumana i Druckera prawidłowością, o tyle można i należy podjąć wszelkie działania, które pozwolą nam sobie ze zmianami radzić. Sprawa bowiem tylko z pozoru wydaje się banalna, w rzeczywistości konfrontacja z ciągłymi zmianami jest problemem społecznym, do którego należy się przygotować. Dopóki nie uznamy procesu zmiany jako stałego elementu naszego życia, nie poznamy dynamiki, logiki i etapów doświadczania zmiany, nie uświadomimy sobie nieuchronności uczestniczenia w zmianie, nie będziemy potrafili jej świadomie przeżywać, przyjmować i wdrażać we własne życie, w tym również w praktykę zawodową.

WE, L 394/10 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF oraz *Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym, Komunikat komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów*, COM/2007/0833 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:PL:PDF, w obu dokumentach [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Bibliografia

Asha, 2010: *Preventing Speech and Language Disorders.* American Speech-Language-Hearing Association. Rockville; http://www.asha.org/policy [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Bauman Z., 2011: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.

Bee H., 2004: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań, Zysk i S-ka.

Bogdanowicz K., Zielińska M., 2011: *„Nowoczesne" technologie w nauczaniu osób z dysleksją*. W: Bogdanowicz K., red.: *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Gdańsk, Harmonia, s. 131—151.

Bottge B., Hasselbring T.S., 1993: *A comparison of two approaches for teaching complex, authentic mathematics problems to adolescents with learning difficulties.* "Exceptional Children", Vol. 59, no. 6, s. 56—66.

Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji informacyjnych i medialnych, 2011. Wyd. Fundacja Nowoczesna Polska; http://edustyle.pl/mobilna-edukacja [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Drucker P.F., 2004: *Natchnienie i fart, czyli innowacja i przedsiębiorczość*. Warszawa, Studio Emka.

Dryden G., Vos J., 2003: *Rewolucja w uczeniu*. Poznań, Zysk i S-ka.

Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. COM/2007/0833 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:PL:PDF [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., 2010: *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS. Warszawa.

Gunia G., Lechta V., 2011: *Wprowadzenie do logopedii*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Grabias S., 2008: *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*. „Logopedia", T. 37, s. 13—28.

Hasselbring T.S., Williams Glaser C.H., 2000: *Use of Computer Technology to help Students with Special Needs*, http://familiestogetherinc.com/wp-content/uploads/2011/08/COMPUTERTECHNEEDS.pdf [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Hojnacki L., 2006: *Pokolenie m-learningu — nowe wyzwanie dla szkoły*. „e-Mentor" [Wydawnictwo SGH], nr 1 (13), http://www.e-mentor.edu.pl/czasopismo/spis-tresci/numer/13 [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Jastrzębowska G., 2001: *Stan i perspektywy opieki logopedycznej w Polsce*. W: Gałkowski T., Jastrzębowska G., red.: *Logopedia — pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 219—232.

Kołodziejczyk W., Polak M., 2011: *Jak będzie się zmieniać edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i uczniów.* Warszawa, Drukarnia EFEKT.

Luka edukacyjna i aplikacje mobilne, http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/1701-luka-edukacyjna-i-aplikacje-mobilne [dostęp: 31 sierpnia 2012].

M-LEARNING, czyli (r)ewolucja w nauczaniu. Przewodnik dla nauczycieli, http://edustyle.pl/mobilna-edukacja [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Młodzi połączeni i podłączeni, http://www.centrumprasowe.swps.pl/badania/mlodzi-polaczeni-i-podlaczeni [dostęp: 19 października 2012].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Ponczek R., 2011: *Zadania logopedów w nowych uwarunkowaniach prawnych*. W: Brejnak W., Wojnicz-Pawłowska E., red.: *Logopedia a specjalne potrzeby edukacyjne w obliczu reformy szkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 19—40.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU, Nr 228, poz. 1487) http://www.bip.men.gov.pl/images/stories/TOMEK/1487.pdf [dostęp: 27 sierpnia 2012].

Santorski J., 2005: *Pytania na drogę*. Dodatek Specjalny do „Newsweek", nr 5 z 1 lutego.

Snow P.C., Powell M.B., 2004: *Developmental Language Disorders and Adolescent Risk: A public-health advocacy role for speech pathologists?* "Advances in Speech Language Pathology", Vol. 6, no. 4, s. 221—229.

Speech and Language Difficulties and ICT, 2000: BECTA, http://tim-brosnan.net/ITPGCE/coursematerials/SEN/docs/speech.pdf [dostęp: 21 sierpnia 2012].

Tapscott D., 2010: *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Uzasadnienie do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU, Nr 228, poz. 1487), http://www.bip.men.gov.pl/images/stories/TOMEK/uzaspomoc.pdf [dostęp: 27 sierpnia 2012].

Węsierska K., 2012: *Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym*. W: Węsierska K., red.: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 1. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 25—47.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2006/962/WE, L 394/10 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF [dostęp: 31 sierpnia 2012].

Zielińska M. i in., 2011: *Logopedia. Multimedialne oprogramowanie do diagnozy i terapii logopedycznej z wyposażeniem pomocniczym. Przewodnik metodyczny*. Gdańsk, Wydawnictwo Young Digital Planet SA.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Zofia Domaradzka-Grochowalska, Monika Zielińska-Miętkiewicz

The online sources and tools in speech therapy prevention

Summary

Nowadays the diagnosis and speech therapy are commonly supported by multimedia tools in many speech therapy clinics. The technological progress is a motivation for change, not only in the use of new tools but also in the methods of work. The authors discuss the relevance of online tools and sources in speech therapy. They also present the sample sources available for an innovative speech-language therapist. This form of reflection generates the discussion concerning the new changes in the process of speech therapy and motivates to ask whether such new equipment is useful or is it just novelties affecting the consumption market.

Zofia Domaradzka-Grochowalska, Monika Zielińska-Miętkiewicz

Das Repository und die Onlinewerkzeuge in logopädischer Praxis

Zusammenfassung

Die mit multimedialen Werkezeugen unterstützten Diagnostik und Therapie gehören zu Standards vieler logopädischer Sprechzimmer. Technologischer Fortschritt motiviert uns aber zu ständigen Änderungen im Bereich der Werkzeuge und der Arbeitsmethoden. Die Verfasserinnen untersuchen, ob es begründet ist, für heutige logopädische Prophylaxe Onlinewerkzeuge und das Repository zu gebrauchen. Sie geben Beispiele für Repositories, die ein innovativer Logopäde zur Verfügung hat. Ihre Überlegungen sind ein Beitrag zur Diskussion über das sich verändernde Bild der gegenwärtigen logopädischen Praxis. Die Verfasserinnen regen uns zum Nachdenken an, ob neue Geräte nicht etwa weitere technologische Strömungen sind, welche den Konsumbedarf des Menschen künstlich antreiben sollen.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Noty o Autorach

Roman Buchta, ks., dr n. hum. — Zakład Katechetyki, Pedagogiki Chrześcijańskiej i Katolickiej Nauki Społecznej, Wydział Teologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Anna Chrostek, mgr, logopeda, redaktor — Centrum Logopedyczne w Katowicach.

Zofia Domaradzka-Grochowalska, mgr, psycholog, coach — trener w firmie szkoleniowo-doradczej „iTrainer.pl".

Ewa Gacka, dr n. hum., logopeda — Pracownia Pedagogiki Specjalnej, Wydział Nauk o Wychowaniu, Studia Podyplomowe „Logopedia z Emisją Głosu", Uniwersyte Łódzki.

Marianna Głębocka-Czarniecka, mgr, neurologopeda, surdopedagog — Poradnia Neurologopedyczna Edulogmed; Podyplomowe Studium Neurologopedii, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej.

Barbara Jeziorczak, mgr, logopeda, psycholog — Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1 w Katowicach; Centrum Logopedyczne w Katowicach.

Danuta Krzyżyk, dr n. hum. — Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Iwona Michalak-Widera, dr n. hum., logopeda — Podyplomowe Kwalifikacyjne Studia Logopedii i Medialnej Emisji Głosu, Uniwersytet Śląski w Katowicach; Śląski Oddział Polskiego Towarzystwa Logopedycznego; Prywatny Gabinet Logopedyczny.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Natalia Moćko, mgr, logopeda — Zakład Lingwistyki Tekstu i Dyskursu, Instytut Języka Polskiego, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Bernadeta Niesporek-Szamburska, dr hab., prof. UŚ — Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Danuta Pluta-Wojciechowska, dr hab., prof. UŚ, logopeda — Zakład Socjolingwistyki i Społecznych Praktyk Komunikowania, Instytut Języka Polskiego, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Irena Polewczyk, dr n. hum., logopeda — Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach; Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości.

Joanna Skibska, dr n. hum., pedagog edukacji wczesnoszkolnej, pedagog specjalny, neurologopeda — Katedra Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej.

Łucja Skrzypiec, mgr, logopeda — Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2 im. ks. dra Stanisława Wilczewskiego w Katowicach; Centrum Logopedyczne w Katowicach.

Aldona Skudrzyk, dr hab., prof. UŚ — Zakład Socjolingwistyki i Społecznych Praktyk Komunikowania, Instytut Języka Polskiego, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Leszek Szewczyk, ks., dr hab., logopeda — Zakład Liturgiki i Homiletyki, Wydział Teologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Joanna Trzaskalik, dr n. hum., logopeda, glottodydaktyk — Podyplomowe Studium Logopedyczne, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.

Jacek Warchala, dr hab., prof. UŚ — Zakład Socjolingwistyki i Społecznych Praktyk Komunikowania, Instytut Języka Polskiego, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Katarzyna Węsierska, dr n. hum., logopeda — Zakład Socjolingwistyki i Społecznych Praktyk Komunikowania, Instytut Języka Polskiego, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach; Centrum Logopedyczne w Katowicach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Bogumiła Wilk, mgr, neurologopeda — Szkoła Podstawowa nr 15 w Chorzowie; Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1 w Katowicach; Centrum Logopedyczne w Katowicach.

Monika Zielińska-Miętkiewicz, mgr, neurologopeda, nauczyciel kształcenia zintegrowanego i przedszkolnego — Filologiczne Studia Doktoranckie, Uniwersytet Gdański.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Redakcja: Barbara Malska
Projekt okładki i stron działowych: Małgorzata Pleśniar
Redakcja techniczna: Barbara Arenhövel
Łamanie: Marek Zagniński

Copyright © 2013 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2212-4 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-126-3 (wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 17,75. Ark. wyd. 19,5.
Papier offset. kl. III, 90 g
Cena 28 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 3371433A39333462

Cena 28 zł
(+ VAT)

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-126-3

Plik zabezpieczony waterma